



Gymnasiet i det globale perspektiver på demokrati, viden og dannelse med Globale Gymnasier som case

Nielsen, Anne Mette Winneche

Publication date:
2013

Document version
Tidlig version også kaldet pre-print

Citation for published version (APA):
Nielsen, A. M. W. (2013). *Gymnasiet i det globale: perspektiver på demokrati, viden og dannelse med Globale Gymnasier som case*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.



GYMNASIET I DET GLOBALE

– PERSPEKTIVER PÅ DEMOKRATI, VIDEN
OG DANNELSE MED GLOBALE GYMNASIER SOM CASE

Anne Mette Winneche Nielsen



INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING:	1
Forord	2
I. Uddannelse og demokrati - om det globale som mulighed	4
Uddannelse og demokrati	6
Uddannelse som demokratisk rum i det globale	8
Det globale som mulighed	10
Forskningsspørgsmål	13
Afhandlingens opbygning	14
METODISKE OG TEORETISKE OVERVEJELSER:	16
II. Forskning som komposition – metodologiske overvejelser	17
Inspirationskilder	21
Det globale som studieobjekt, som metode og som teori	23
Implikationer for en forskningsposition	24
III. "Reimagining the encounter" - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi	27
Aktionsforskningens felt- og forandringsteori som metode	28
Associationssociologiens interobjektive forbindelser	34
En ny "scene of encounters"	40
En konstellationsanalytisk tilgang	44
IV. Det globale som en ny horisont for kulturel produktion – en begrebsafklaring	46
Begrebsafklaring – på vej mod en globaliserings-transformativ position	46
Det globale som "a problem of form"	54
- Globalisering som social geografi hinsides det territoriale	55
- "Place making" som projekt	59
Implikationer for forskningsprojektets typer af data	63
Implikationer for analyser	67

V. Afhandlingens empiriske afsæt: Projekt Globale Gymnasier	69
Globale Gymnasier – 2013	69
Forstudie: Opstartsprocesser 2007-2009 som en rammesætning af forskningsprojektet	70
- Indledende skridt	70
- Sonderinger af rammer for et pilotprojekt	72
- Afklaring af deltagernes motivation og forventninger	75
- Udarbejdelse af projektets struktur	76
- Stabilisering af projektets tilgang og perspektiv	78
- Videreudvikling af fælles visioner	81
Pilotprojektet 2009-2012	83
Bredde og forskellighed	86
 GYMNASIET SOM SAMMENHÆNG:	 88
 VI. "A matter of indifference" - gymnasiet som sort boks	 89
Elevdeltagelse i gymnasiets hverdagsliv og organisation	90
Opbygningen af et analytisk terræn	93
Konstitueringer af nye sammenhænge	96
 VII. Stabiliseringer i en dansk uddannelsesudvikling	 98
Gymnasiet som led i en kæde	98
Stabiliseringer af kædetænkningen	103
Kædetænkningens organiserende logik	104
Gymnasiets nye funktioner og udfoldelsesmuligheder	106
Dannelsesbegrebets forbindelser	107
Demokratiseringsbestræbelsernes møbius bånd	111
Dannelse som humankapital	113
 VIII. Globalisering som konkurrence	 116
"Fremgang, fornyelse og tryghed" – en globaliseringsstrategi	117
1980'erne som et vendepunkt	119
Kvalitetsmonitoreringernes rolle og koblinger	120
Forskydninger i uddannelsernes funktioner	123
En konsekvenskultur karakteriseret ved kausalitetsforhold	124
Hinsides konkurrencediskursen	129

NYE GRÆNSEDRAGNINGER I GYMNASIET:	134
IX. Grænsefeltet som mellemrum	135
Fællesglobale tendenser	135
En dansk sammenhæng	139
- Gymnasireformen 2005	141
- Gymnasiernes selveje 2007	143
- Dobbeltreformen	145
Analytiske grænsefelter	152
X. Indbrud, porøsiteter og opløsninger – processer af ubestemmelighed i gymnasiet som sammenhæng	160
"You cannot imagine"	162
- Ingen klar placering, kun lokal organisering	165
"We spoke to each other with Skype, it means that we could see and hear them"	170
- Udvekslinger	172
- Perspektivforskydninger	175
- Fra perspektivforskydninger til forestillinger som social intervention	178
"Virkeligheden kom jo så ind i det, da jeg kom der selv derude"	184
- Forløbet	186
- "Enacting democracy"	188
KONKLUSION:	191
XI. Viden, dannelse og demokrati med Globale Gymnasier som case	192
Litteraturliste	197
Bilag	212
Resume dansk	237
Resume engelsk	240

INDLEDNING:

Forord

"It would not be a sign of health if such an important social interest as education were not also an arena of struggles, practical and theoretical."

- Dewey, *Experience and Education* (1938)

Der er to små bøger, jeg har læst og genlæst adskillige gange i løbet af mit PhD-forløb. Den ene er Hal Kochs *Hvad er demokrati?* fra 1945, som jeg stiftede bekendtskab med, da jeg i en årrække arbejdede på Krogerup Højskoles globale linje. Den anden er en af de første bøger, jeg læste, efter jeg var startet med følgeforskningen på Globale Gymnasier. Det er John Deweys *Experience and Education* fra 1938. Hal Kochs demokratitænkning, skrevet ved krigens ophør i 1945, afsøger demokratiet som en livsform og et livstempo, vi som mennesker tilegner os gennem samtalens gensidige forståelse og respekt. Deweys uddannelsesfilosofiske tænkning, som tager afsæt i forandringerne i de første årtier af det 20. århundrede og de behov, problemer og muligheder, der åbner sig, cirkler om behovet for at kvalificere erfaring, så vi bliver i stand til at indgå og orientere os i en omskiftelig verdens sociale processer. På hver deres måde handler de om, hvordan vores erfaringsverden former og formes af den praksis, vi tager del i, den centrale rolle uddannelse spiller for, hvilke potentialer og aktualiseringer, der opstår i relationerne mellem individ og samfund, og demokrati som den livsform, der bedst organiserer relationer og processer i en human og foranderlig verden. For både Dewey og Koch er uddannelse en af de betydeligste muligheder, vi har, for at opbygge de demokratiske processer, der giver forholdet mellem individ og samfund form. Jeg håber afhandlingen vil blive læst i den tradition.

Da jeg påbegynder samarbejdet med en gruppe danske gymnasier og organisationer, tager jeg samtidig min litteraturhistoriske og kulturvidenskabelige baggrund med ind i et nyt felt – gymnasiet – og en ny forskningstradition - empirisk, interventionsbaseret og sociologisk inspireret forskning – som både bliver en opdagelsesrejse i nye måder at få adgang til materiale, nye måder at sammensætte det på og nye, omfattende problemstillinger i en for feltet turbulent samtid. Spændende, slidsomt og overraskende. Det bliver en rejse med mange hvide pletter på kortet, som langsomt fyldes ud med orienteringspunkter, markører, ruter, spørgsmål. Jeg vil i forlængelse heraf gerne sige tak til alle, der har taget del i forskningsprojektet. Det gælder både jer, der har udviklet Globale Gymnasier og bragt projektet videre i den form, det har i dag. Jer, der har sparret på processerne og givet retning til dem. Og jer, der har været mine kollegaer på Institut for Kunst og Kulturvidenskab på Københavns Universitet. Det har været sjovt, krævet tålmodighed (og stædighed) og fastholdt nysgerrigheden at være med, fordi hvert samarbejde også åbnede nye perspektiver. En stor tak til Københavns åbne Gymnasium, Langkær Gymnasium, Svendborg Gymnasium, Rosborg Gymnasium, Mellemfolkeligt

Samvirke og Operation Dagsværk for at turde sætte sejlet, til mine hovedvejledere Marianne Ping Huang og Tania Ørum for at tro på forskningsprojektet hele vejen, til min bi-vejleder Katrin Hjort for at være inde over med vigtige pointer og ikke mindst til Rikke Platz Cortsen, Mette Jørgensen og Katja Brøgger Jensen for at læse, kommentere og diskutere afhandlingen, mens den tog form.

- Anne Mette W. Nielsen, København 30. september 2013

I. Uddannelse og demokrati - om det globale som mulighed

"For some time I thought that the genesis of the project was a long term critical engagement I have had with the museum, then I thought it was linked to an equally long term engagement with radical pedagogy, now I am beginning to understand that it is about the performance of our contemporaneity – in the world we currently inhabit it is possible for us to come together, to produce a network of those who previously had not come together or had not been able to talk to one another." (Rogoff, 2007)¹

"When the city operates as an open system – incorporating principles of porosity of territory, narrative indeterminacy and incomplete form – it becomes democratic not in a legal sense, but as physical experience. In the past, thinking about democracy focused on issues of formal governance, today it focuses on citizenship and issues of participation. (...) [B]ecoming global in scale, the problem of citizen participation is how people can feel connected to others, when, necessarily, they cannot know them. Democratic space means creating a forum for these strangers to interact." (Sennett, 2006:4)

I 2006 formulerer den danske regering i sin Globaliseringsstrategi målsætningen om, at 95 pct. af alle unge skal have en ungdomsuddannelse i 2015. Året inden træder Gymnasireformen i kraft og året efter indfører strukturreformen gymnasiernes selveje. Strategier og reformer markerer, at gymnasiets funktioner og processer er under transformation, og at nogle af de centrale omdrejningspunkter for forandringerne er gymnasiets elevsammensætning, tværfaglige toning og nye organisationsstrukturer (Murning, 2013, Hjort, 2008, Pedersen & Ryberg, 2012). Det er en udvikling, der deler træk med forandringsprocesser i det danske uddannelsessystem generelt (Pedersen, 2011, Hjort, 2008) og i uddannelsessystemer verden over (Sahlberg, 2011), men som er langt fra entydig.

¹ Irit Rogoff definerer sit begreb 'contemporaneity' som sammenhænge af problemer, indsigter, metoder og materialer eller praksisser, der samles kortvarigt. Gennem den bevidste stavfejl i begrebet fremhæver hun samtiden som både den *tid*, vi lever i, og de *samlinger* eller punkter af forbindelser, hvorigennem vi deltager i den: "'Contemporaneity' for us means that in the contemporary moment there is a certain number of shared issues and urgencies, a certain critical currency but perhaps most importantly a performative enablement – a loosening of frames all around us, which means we can move around more freely, employ and deploy a range of theoretical, methodological and performative rhetoric and modes of operation, inhabit terrains that may not have previously made us welcome or more importantly which we would not have known how to inhabit productively." (Rogoff, 2007) Projektet, hun omtaler, er et udstillingsprojekt på Van Abbemuseum i Eindhoven under forskningsprojektet *Academy*: "Academy aimed to develop a counterpoint to the professionalization, technocratization, and privatization of academies that result from the Bologna reforms and to the monitoring and outcome-based culture that characterize higher education in Europe today." From Turning, e-flux, <http://www.e-flux.com/journal/turning/>, 2011

Afhandlingen forstår forandringsprocesserne som globaliseringer, der ikke så meget vedrører territoriale opskaleringer som nye former for transaktioner mellem individer og institutioner, mellem privatsfære og offentlig sfære og indbyrdes mellem aktører, der forstyrrer eksisterende sociale organisationsmønstre (Dewey, 1997 [1938]) og skaber porøsitet i dominerende grænseregimer (Sassen, 2008).² Det definerer det globale både som selve det, at aktører (humane og non-humane) indgår forbindelser og skaber netværk, der ikke tidligere har været mulige eller ikke har fundet sted (Rogoff, 2007), og som en dynamik, der stabiliserer nye funktioner og en ny organiserende logik (Sassen, 2008). Defineret således åbner det globale i et demokratisk perspektiv både muligheder og rejser bekymringer, der, som Sennett er inde på i det indledende citat, kræver, at vi genovervejer de demokratiske fora, der organiserer nye sociale handlinger ("Democratic space means creating a forum for these strangers to interact.").

Afhandlingen rejser en række spørgsmål til, hvad det globale i det perspektiv betyder for, hvordan vi organiserer og orienterer gymnasiet og mere generelt ungdomsuddannelserne. Den bygger på et praksis-ledet, interventionsbaseret forskningsprojekt, hvor jeg fra 2009 til 2012 bidrager til at iværksætte og facilitere et pilotprojekt under overskriften Globale Gymnasier. I forskningsprojektet optræder det globale – at aktører kan indgå nye forbindelser – som interventioner i gymnasiet (og gymnasiets kultur og historie) med henblik på at afsøge, hvordan gymnasiet ud fra et demokratisk perspektiv kan fortolke og give form til globaliseringer. Afhandlingen kombinerer eksempler på, hvordan de involverede gymnasier og organisationer i Globale Gymnasier samarbejder om at gøre "det globale perspektiv nærværende i den daglige undervisning på det enkelte gymnasium gennem fælles, faglig udvikling og tætte globale partnerskaber"³ med en forandringsanalytisk læsning af samlingerne af uddannelse fra 1848 og frem til gymnasireformen og strukturreformen i 2005 og 2007. Med afsæt i en række cases (forløb og fragmenter) fra Globale Gymnasier fremdrager jeg eksempler på, hvordan gymnasiet på en og samme tid kan bruge det globale til at forstå forandringer i gymnasiets organiseringer og funktioner på tværs af de betydningskæder, der forbinder konkurrenceevne, økonomisk vækst og sammenhængskraft (Regeringen, 2006), og til at skabe en udvikling, hvor gymnasiet som demokratisk rum kan begrebsliggøre det globale som mulighed, snarere end som processer af afbødninger og tilpasninger.

² Jeg bruger transaktionsbegrebet for at påpege, at interaktioner altid konstruerer snarere end aktiverer noget allerede eksisterende (Dewey, 1960 [1949], Latour, 1996). Når jeg andre steder bruger interaktioner for at blive i en teoretikers terminologi (fx Latour), er det stadig i den betydning, det bliver brugt.

³ <http://www.globalegymnasier.dk/globale-gymnasier/Hvorfor-Globale-Gymnasier>. Rammesætningen gennemskrives af styregruppen i efteråret 2011, da den vælger, at pilotprojektet skal fortsætte ud over de tre år. Beskrivelsen præsenterer samarbejdet for omverdenen på netværkets nye hjemmeside www.globalegymnasier.dk, der i juni 2013 afløser det tidligere wordpress-blog format placeret på samme domæne.

Frem for anbefalinger til og oversigter over, hvordan gymnasiet kan og bør organiseres, søger afhandlingen således at beskrive, hvad udviklingsprojektet implicerer for gymnasiet som social organisering (pensum, fag, skemaer, bygninger, eksamensvæsen og beslutningsprocesser) og hvilke orienteringspunkter, det bidrager til at tegne for gymnasiet i det globale.

Uddannelse og demokrati

Afhandlingens fokus på, hvordan gymnasiet kan forbinde demokrati og uddannelse, vedrører ikke så meget de formelle styringsformer på uddannelsesområdet (se fx Pedersen & Ryberg, 2012), som hvordan gymnasiet tager form gennem de muligheder for nye sammenhænge, der, som kulturteoretikeren Irit Rogoff i det indledende citat fremhæver, kendetegner vores samtid ("in the world we currently inhabit it is possible for us to come together, to produce a network of those who previously had not come together or had not been able to talk to one another"). Min tilgang til uddannelse og demokrati er inspireret af filosofen John Deweys overvejelser i hovedværket *Democracy and Education* (Dewey, 1998 [1916]). Deweys tese er, at verden ikke er statisk, men uregelmæssig, risikofyldt og i bevægelse, og at vi erfarer ("experience") den gennem kontinuerlige transaktioner.⁴ Transaktionsforståelsen betyder for Dewey, at det ikke er muligt at tale om erfaring hos individer (eller organismer) uden at tale om deres realisering gennem deltagelse i et fællesskab (eller en omverden), lige som det bliver meningsløst at tale om fællesskaber uden for den måde, de realiseres gennem medlemmernes deltagelse.

Erfaringens karakter af betinget og under opbygning betyder ikke, at vi er uden midler til fællesskab, viden og etik, men blot at vi må skabe sociale former, der gør os i stand til at respondere på verdens processuelle og uberegnelige karakter. For Dewey vedrører det at stabilisere omskifteligheder gennem viden, vurdere hvordan det etisk bedst kan ske under hensyn til fællesskabet og skabe de politiske processer, der kan fremme fortløbende drøftelser. Jeg læser Deweys erfaringsbegreb som et dobbeltbegreb, hvor det at indgå og deltage i verden både vedrører vores evne til at organisere og orientere os i verden, dvs. som en fortløbende kobling mellem det vi med to begreber hentet fra engelsk kan kalde "making place" (Tsing, 2005) og "making sense" (McLuhan, 1973). At skabe sted (placere sig) og at give mening til verden bliver i den forstand gensidigt forbundne elementer i samme proces.

⁴ Deweys teori afviser på radikal vis (lige som Latour) det erkendelsesteoretiske problem: at vi er subjekter adskilt fra en objektverden. Han peger på at erkendelsesteorien vil opnå teorier om universets natur gennem teorier om videns natur (Dewey, 1929:41). For Dewey er subjektet indflettet i verden, og det giver ikke mening overhovedet at forstå det adskilt.

Fordi vi altid må besinde os på den enkelte situation, er uddannelse (forstået bredt som uddannelse, opdragelse, dannelse og pædagogik) central for oparbejdelsen af vores evne til at indgå i og orientere os i mere komplicerede transaktioner. Mens erfaring finder sted hele tiden, er hensigten med uddannelse i Deweys optik at give adgang til kvalificerede erfaringer, der både er retningsgivende for eleverne og modsvarer, at vi i kraft af verdens grundlæggende foranderlighed ikke kan vide præcis, hvad det er, vi uddanner til (Dewey, 1998:19). Uddannelse tager form af en rekonfiguration af erfaring, som føjer ny mening til erfaringen og øger vores evne til at navigere fremadrettet. Dermed bliver eksisterende viden og metoder horisont for en proces, hvor vi vinder frihed gennem vores måde at forholde os til verden på (Brinkman, 2006).

Behovet for både at bevare og forny de redskaber, vi bruger til at organisere ("place making") og orientere os ("sense making") i verden, gør, at uddannelse bedst finder sted gennem demokrati som social form, fordi den forener både formgivende og frisættende erfaringsprocesser. For Dewey er demokrati ikke en politisk teori, men en privilegeret måde at have erfaringer på, der bliver til gennem samarbejde og kommunikation. Tilgangen definerer dermed demokrati som en livsform, hvorigennem vi deltager og handler, snarere end som en formel styringsprocedure. Den forståelse af demokrati finder vi også hos demokratitænkeren Hal Koch i essayet *Hvad er demokrati?* (Koch, 2005 [1945]), hvis indflydelse på dansk uddannelsestænkning efter Anden Verdenskrig slår igennem i 1960 med undervisningsvejledningerne "Den Blå Betænkning" til folkeskolen og "Den Røde Betænkning" til gymnasiet (Korsgaard, 2010).

Afhandlingens re-aktualiseringer af koblingen mellem demokrati og uddannelse trækker både på det filosofiske afsæt, der ligger i Deweys hovedværk fra 1916, og som han præciserer i efterfølgende værker, og på de dannelsesidealer om demokrati som livsform, der orienterer efterkrigstidens danske uddannelsestænkning. En re-aktualisering af Dewey må imidlertid ikke overse, at Dewey de følgende to årtier efter *Democracy and Education* udvider værkets refleksioner med overvejelser over erfaringsbegrebets relation til natur, kunst og teknologi (Dewey, 1925[1958], Dewey, 2005[1934]). De tre områder giver Dewey adgang til at reflektere over, hvordan transaktionerne ikke bare kan forstås som et forhold mellem individ og fællesskab, men også overskrider et rent humant anliggende. Det udvidede begreb om det sociale, som den sene Dewey bidrager med, er afgørende, når vi forsøger at identificere, hvordan uddannelse som demokratisk rum konstrueres i det globale, og hvordan de dilemmaer og muligheder, der opstår i mødet mellem uddannelse og demokrati, redefineres i det. Demokratiske rum kommer derved til at omfatte det, hvor både *de* og *det*, der ikke tidligere var i kontakt, kan interagere.

Uddannelse som demokratisk rum i det globale

Deweys transaktionsforståelse fremhæver den dynamiske afhængighed mellem elementer i erfaringsprocesserne, dvs. deres karakter af betingede og under opbygning, så rummet i det demokratiske bliver "en omfattende og omgivende scene, på hvilken mangfoldigheden af det, der gøres og udstås af mennesker, ordnes." (Dewey, 2005:23). Demokrati som et politisk og humanistisk fællesskab, der giver os mulighed for at leve et liv, der er værd at leve, og respondere på forandringer, når de opstår, bygger således på, at vi kan skabe en "scene", hvor vi kan erfare at være forbundne med dem, vi ikke kender. I det globale opstår der, som Sennett peger på i det indledende citat, et dilemma for demokratisk deltagelse og handling, der vedrører, hvordan den erfaring kan finde sted i en ny skala ("[B]ecoming global in scale, the problem of citizen participation is how people can feel connected to others, when, necessarily, they cannot know them").⁵ For Sennett handler udfordringen om at kunne skabe demokratiske rum, hvor de og det, som ikke kan mødes eller kun kan mødes momentant, kan interagere.

Overført til gymnasiet som demokratisk rum er udfordringen både mindre og større end Sennett antyder. Mindre fordi det, som Rogoff fremhæver i citatet, er blevet muligt i en samtid at skabe forbindelser mellem dem (og det), som ikke tidligere har mødtes eller været i stand til at tale med hinanden, så gymnasiet også kan berøre det, det ikke tidligere har givet plads, eller integrere det, der ikke tidligere kunne blive del af det (Rogoff, 2007). Udfordringen er større, fordi gymnasiet, når det skaber fora for interaktioner, der kan rekonfigurere elevernes erfaring og skabe forbundethed i det globale, bearbejder det også samtidig både de former for viden og de metoder, der danner horisont for den proces.



Det bliver tydeligt i følgende udveksling mellem elever fra samarbejdet omkring Globale Gymnasier. Her sidder en 1.g klasse på Langkær Gymnasium i Århus og ser koncentreret mod den væg, hvor klasseværelsets tavle og kateder er placeret. De ser ikke på tavlen, men ind i et klasseværelse i

⁵ Skala skal fortsat ikke kun forstås som territorial skala, men også i den forstand at globale giver anledning til nye skaleringer (se kapitel IV. *Det globale som en ny horisont for kulturel produktion – en begrebsafklaring*).

Karachi, Pakistan. Eller for at være mere præcis: de ser på en videoprojektion, som via programmet Skype og et lille webcam sender en live-stream af den anden klasse ind i det århusianske klasseværelse. En lille computer-mikrofon går på skift mellem eleverne, og de svar og spørgsmål, de modtager fra Karachi, forstærkes af højtalere, der hænger på hver side af tavlen. Eleverne sidder ikke kun ved bordene, men også på dem eller står oprejste for bedre at se. Når de stiller eller svarer på spørgsmål bevæger de sig op til mikrofonen foran computerens webcam, så de pakistanske elever kan se, hvem der spørger. Klassens lærer står ved siden af eleverne langs klasselokalets ene væg, hvorfra hun hjælper med at forklare, moderere eller kontekstualisere samtalen mellem de danske og pakistanske elever.

Den pågældende scene er en del af et forløb i foråret 2009, hvor den danske klasse skyper og blogger med en klasse i Pakistan under overskriften "Scenes and sounds of my city" (Buus, 2009a, Malik, 2009). Udvekslingerne foregår i den danske klasses engelskundervisning, hvor klassen sideløbende læser og diskuterer tekster, der tematiserer forskellige kulturbegreber. I Karachi er samarbejdet forankret i en mediefagsklasse på et af de ældste klassetrin i en privat folkeskole, hvor klassen arbejder med digitale værktøjer og udviklingen af kreative, multimodale udtryk.

En af de danske elever, Vigdis, reflekterer efterfølgende over forløbet i et essay om global kultur:

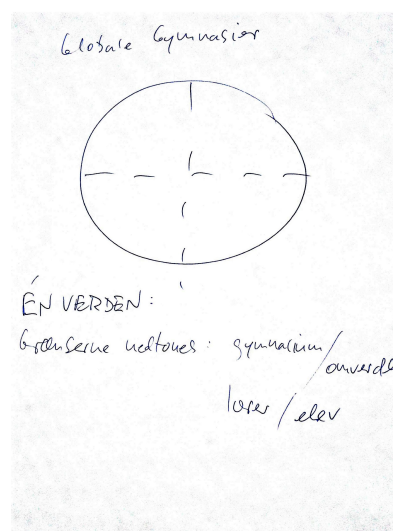
"There was no trouble communicating with them, even though we are from two very different cultures. It's easier to understand a culture if you can put a face on it, and not only form your opinion from the news. They'd heard of us as well, and asked us questions about the Mohammed drawings. That is also a prove that we're living in a global world; Things we do has effect all over the world." (Buus, 2009b)

Selvom det engelske sprog stadig udfordrer Vigdis i essayet, lykkes det ham at formulere, hvordan han oplever, at udvekslingerne destabiliserer et ensidigt forhold mellem klassen og det, de lærer om ("not only form your own opinion"), der giver adgang til at undersøge konfliktende kulturelle hierarkier og værdier (fx konteksterne omkring Muhammed-tegningerne) på en anden måde end fx nyhederne gør. Udvekslingerne bidrager, som Vigdis er inde på, til at accentuere komplicerede årsags-virkningsforhold i det globale ("Things we do has effect all over the world") og forskyder opmærksomheden fra intentionen (at bringe noget ind) til transaktionen (at noget kommer til syne) i mødet mellem de to klasser. I Vigdis' essay bliver det centrale ikke tilegnelsen af en stabiliseret viden og redskaber til at klassificere den, men opdagelsen af parallelle sammenhænge, refleksionerne over disses forskellige stemthed og oplevelsen af gennem udvekslingen at være del af deres dynamiske

karakter.⁶ Den større del af udfordringen, som det globale rejser til uddannelse som demokratisk rum, er således, at møder mellem det, der ikke tidligere har kunnet mødes, ikke kun transformerer hvad, der udveksles, og den måde der udveksles på, men også forandrer forståelsen af aktørernes rolle og forståelsen af viden (Horst, 2011).

Det globale som mulighed

En af koordinatorene for Globale Gymnasier på et af de deltagende gymnasier peger meget tidligt i pilotprojektet på, at nye globalt orienterede projekter og forløb (som fx udvekslingen mellem eleverne i Århus og Karachi) mere generelt også bearbejder helt centrale forhold i gymnasiet. Han illustrerer det overfor kolleger og elever på gymnasiet ved at tegne tre cirkler ved siden af hinanden på tavlen og dele hver enkel af dem over på midten med en horisontal streg.⁷ I den første cirkels øverste halvdel skriver han *verden*, og i den nederste halvdel skriver han *Danmark*. I den næste cirkel skriver han efter samme princip *omverden* og *gymnasium*. I den sidste *lærer* og *elev*. Mens han visker dele af de horisontale linjer ud, så de fremstår stiplede, forklarer han, at Globale Gymnasier for ham handler om en treleddet proces, hvor grænserne mellem Danmark og verden, mellem gymnasium og omverden og mellem lærer og elev bliver porøse. Knap tre år senere sender han via iPhone en gengivelse af illustrationen.⁸ I den nye version er forholdet mellem de tre cirkler indlejret i hinanden, så grænserne mellem de uddannelseskonstituerende binariteter som omverden / gymnasium og lærer / elev bliver porøse, når verden anskues som et sammenhængende hele, "én verden" (den ydre cirkel). Man kan sige, at koordinatoren forestiller sig, at de globale processer ikke blot opløser grænserne mellem Danmark og resten af verden, men også at de transformerer nogle af de grundlæggende binære systemer, vi forstår uddannelse gennem (skole/omverden, elev/lærer).



Koordinatorens illustration fremhæver, hvordan de forbindelser, som projektoren, højtalerne, kameraet, mikrofonen, programmet, internettet og kravet om samtidighed i udvekslingsøjeblikket

⁶ Vi genfinder i forløbet de samme komponenter (i form af parallelle, flerstemmige og dynamiske identiteter), som teknologi- og medieforsker Jamie Allen i *Representing Museum Technologies* også identificerer i nyere udstillingspraksis, der integrerer teknologi (Allen, 2012).

⁷ Han bruger illustrationen ved flere lejligheder overfor sine kollegaer og gymnasiets elever, når han beskriver for dem, hvordan han forstår udviklingen af det internationale område og sit gymnasiums deltagelse i Globale Gymnasier. Første gang 12. maj 2009

⁸ Illustration, modtaget pr. mail 30. januar 2012: "Hej Anne Mette. Hermed illustrationen håndscannet - gymnasiets scanner er nede. Kh. Rasmus. Scanned with TurboScan. Sent from my iPhone"

trækker mellem klasserne i den ovenstående udveksling mellem Århus og Karachi nok gør interaktioner mulige, men også destabiliserer både relationerne mellem eleverne indbyrdes og lærer og elever (ved at forskyde og mangfoldiggøre den) og relationen mellem skole og omverden (ved at gøre både skemaet og skolens mure porøse). I begge tilfælde gennem den affekt, som de digitale platformes adgang til det andet klasseværelse producerer, der, som politisk teoretiker Michael Hardt påpeger, kræver, at eleverne træder ind i "kausaliteternes verden" i et gensidigt og deraf kompliceret forhold:

"Affects require us, as the term suggests, to enter the realm of causality, but they offer a complex view of causality because the affects belong simultaneously to both sides of the causal relationship. They illuminate, in other words, both our power to affect the world around us and our power to be affected by it, along with the relationship between these two powers."
(Hardt, 2007:ix)

I citatet beskriver Michael Hardt gennem begrebet om affekt i citatet, hvordan vi må forstå de processer, som illustrationens stiplede linjer vedrører, som simultant tilhørende begge sider af kausalitetsforholdet. Vigdis' opdagelse af det forhold flytter undervisningens fokus fra et stabilt flow af information, viden og værdier til den betydningsskabelse, der finder sted mellem aktørerne.

Koordinatorens stiplede linje ophæver ikke forestillingen om lærerens rolle (som selvfølgelig ikke kun eksisterer i kraft af eleverne, men også bringer noget ind, der ikke var hos eleverne på forhånd). Men grebet tydeliggør og forskyder fokus fra intentionen (*at bringe noget ind*) til interaktionen (*at noget kommer til syne*), så der ikke længere er tale om et fokus på det, Maja Horst kalder et stabilt flow af information, viden og værdier, men på – i det her tilfælde – at betydning finder sted mellem aktørerne (Horst, 2011). I den forstand vedrører det globale ("Én verden") i illustrationen ikke, at forskellene mellem gymnasium og omverden eller lærer og elev ophæves, men at det, at de virker sammen på nye måder, også redefinerer det, Dewey kalder skolens organiseringsmønstre som forskellig fra andre sociale organiseringer:

"Finally, the general pattern of school organization (by which I mean the relations of pupils to one another and to the teachers) constitutes the school kind of institution sharply marked off from other social institutions. Call up in imagination the ordinary school-room, its time schedules, schemes of classification, of examination and promotion, of rules of order, and I think you will grasp what is meant by "pattern of organization." If then you contrast this scene with what goes on in the family, for example, you will appreciate what is meant by the school

being a kind of institution sharply marked off from any other form of social organization.”
(Dewey, 1997:5)

Deweys forståelse af skolen som en social organisering, der finder sted gennem klasseværelset, skemaet, fagenes klassifikationer, adgangsgivende eksamineringer og ordensregler, giver et overblik over, hvad det er, der forstyrres og transformeres i koordinatorens fortolkning af det globale. Samtidig peger fraværet (det bortviskede) i den stiplede linje i koordinatorens illustration også på, at vi endnu ikke ved særlig meget om, hvad der dukker op og tager form i transaktionerne.

Det er en globaliserings-transformativ position (Held, 2007), der definerer globaliseringer som forandringer i den måde det sociale organiseres, dvs. som en særlig dynamik eller dimension ved vores samtid snarere end et domæne, og som en ubekendt, dvs. globalisering som “the as-yet-unfigured horizon of contemporary cultural production” (Wilson & Dissanayake 1996:6).

Det globale som en horisont, der, som uddannelsesforskerne Wilson & Dissanayake er inde på, er under produktion i en samtid, understreger det globale som muligheden for at bringe nye aktører sammen - og netop muligheden som på en gang potentiale og aktualisering (Rogoff, 2007).⁹ Det foruroligende er, at den viden, som gymnasierne søger gennem Globale Gymnasier (om hvordan uddannelse kan se ud i det globale), ikke kan afdækkes, men må produceres. Heri ligger, at muligheden også altid er muligheden for ikke at gøre, for at undlade, som er pointen i Rogoffs definition på muligheden som både potentiale og aktualisering (Rogoff, 2007). Det betyder, at det globale som mulighed både er at forstå som det at kunne bringe noget nyt sammen i gymnasiet, men også er at forstå, som det at undlade at fortsætte særlige måder at gøre gymnasium på. At kunne er på samme tid også at kunne lade være. Den ubestemmelighed, der er forbundet hermed, betyder, at gymnasiernes forsøg på at skabe nye fora i det globale vedrører en prøven sig frem og en aflæsning af, hvordan de nye interaktioner forstyrrer, forskyder og bearbejder eksisterende sammenhænge. De ubestemmeligheder, som de nye transaktioner producerer (illustrationens porøsiteter), behøver ikke *kun* at blive fastholdt i det krisesprog, som medier og andre offentlighedssfærer stiller til rådighed, men kan *også* forstås som netop det, sociologen Saskia Sassen i en introduktion til værket *Houses of Happiness* kalder “bits of a new reality in the making” (Sassen, 2009a:36) (se kapitel IV. *Det globale*

⁹ Ikke som generisk potentiale, hvor noget kan lede til noget andet, men potentiale som aktualisering, dvs. som muligheden for at lade være: “(...) ‘potentiality’ is to think the possibilities of not doing, not making, not bringing into being at the very centre of acts of thinking, making and doing. It means dismissing much of the instrumentalising that seems to go hand in hand with education, much of the managerialism that is associated with a notion of ‘training’ for this or that profession or market. Letting go of many of the understandings of ‘academy’ as a training ground whose only permitted outcomes are a set of concrete objects or practices. It allows for the inclusions of notions of both fallibility and actualisation into a practice of teaching and learning (of which more later), which seems to me to be an interesting entry point into thinking creativity in relation to different moments of coming into being.” (Rogoff, 2007)

som en ny horisont for kulturel produktion – en begrebsafklaring). Jeg foreslår, at gennem uddannelse som demokratisk rum kan det globale også blive en mulighed, der kan afprøves og udforskes, undersøges og begrebsliggøres.

Forskningsspørgsmål

Udfordringen er at afdække, hvordan de nye transaktioner konfigurerer nye mulighedsrum, og dermed diskutere, hvordan potentialer og aktualiseringer finder sted. Hvad er det for betingelser, som uddannelse skriver sig ind i med det globale, og som er betydende for den måde, vi gør uddannelse på? I det globale indgår sociale positioner (humane såvel som nonhumane) og nye forbindelser, og transaktionerne mellem dem udspiller sig på tværs af det, vi forstår som lokale, nationale og globale niveauer (dvs. hinsides territorial afstand som erfarings- og fortolkningsramme). De forstyrrelser, det producerer i gymnasiets dominerende grænseregimer (i form af gymnasiets organisering, pensum, fag, skemaer, elevgruppe, lærerrolle og institutionelle rammer), konstituerer nye organiseringer og funktioner. Afhandlingen spørger til, om vi alligevel kan tale om fælles og stabile træk ved de transaktioner mellem nye aktører, som projektets globale ramme både skaber og konstitueres af:

- Hvordan forstyrrer det globale dominerende grænseregimer i gymnasiet, og hvor kan vi lokalisere forstyrrelserne?
- Hvordan opstår transaktioner mellem aktører, der ikke tidligere har været i kontakt, og hvordan redefinerer det forholdet mellem lærer og elever og den måde, det sociale er komponeret?
- Hvilke nye samspil mellem omverden og gymnasium opstår, når aktører indgår nye forbindelser (som fx partnerskaber, teknologi og nye tilgange til undervisning giver anledning til), og hvordan remedierer det forståelser af gymnasiet som sted for uddannelse?

Spørgsmålene gentænker Deweys erfaringsbegreb med henblik på at fastholde det globale som mulighedsrum (hinsides tilpasninger og afbødninger).

Forskningsprojektet lægger sig således op ad den australske uddannelsesforsker Noel Gough, både når han spørger til, hvad aktørerne *gør* og *ikke gør* i relation til globalisering som nyt perspektiv eller ny horisont, og normativt peger på behovet for at drøfte, hvilken tilgang (hvilken "defensible position of the meanings") man fremadrettet *burde* vælge i udviklingen af uddannelsesområdet:

"I want to know how globalization works, and what it does, but not what it is. I am interested in what curriculum workers (teachers, administrators, academics, researchers) *do*, and do *not* do, with the meanings that we exchange under the sign of globalizations, and in working towards a defensible position on the meanings we *should* attempt to select, generate and reproduce through our curriculum practices." (Gough, 2000:77)

Afhandlingens opbygning

Jeg beskriver i afhandlingens anden del **METODISKE OG TEORETISKE OVERVEJELSER** de overvejelser, der ligger til grund for forskningsprojektets forskningsdesign (kapitel **II. Forskning som komposition – metodologiske overvejelser**). Derefter udfolder jeg (kapitel **III. "Reimagining the encounter" - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi**), hvordan tilgangen trækker på aktionsforskningens felt- og forandringsteori, associationssociologiens interobjektive forbindelser og et medieæstetisk bidrag. Endelig (kapitel **IV. Det globale som en ny horisont for kulturel produktion – en begrebsafklaring**) identificerer jeg i forlængelse heraf, hvilket begreb om globalisering, afhandlingen involverer. Jeg slutter denne del af med at gennemgå afhandlingens empiriske materiale (kapitel **V. Afhandlingens empiriske afsæt: Projekt Globale Gymnasier**), som udgøres af det interventionsbaserede forskningsprojekt, hvor jeg deltager i opstarten og udviklingen af projektet Globale Gymnasier. Projektet er en samling af forskellige grupperinger, der som noder, samler udviklingsprocesserne. Jeg har illustreret det i følgende diagram gennem projektets enheder og de forbindelser, der tegner sig mellem dem:



Afhandlingens analyser falder i to dele. Den første, **GYMNASIET SOM SAMMENHÆNG**, består af to diakrone konstellationer. I den første konstellationsanalyse (kapitel **VI. "A matter of indifference" -**

gymnasiet som sort boks) kortlægger jeg, hvordan samlingen af uddannelse til en fra omverdenen adskilt enhed sker gennem et begreb om uddannelse som en kæde af led. I den anden konstellationsanalyse (kapitel **VIII. Globalisering som konkurrence**) fremskriver jeg, hvordan konkurrencediskursens kobling af globalisering og uddannelse, som regeringens Globaliseringsstrategi (2006) er del af, udfordrer centrale træk ved de funktionsmåder og organiserende logikker, der konstituerer gymnasiets dominerende grænseregime op gennem det 19. og 20. århundrede.

I afhandlingens anden analysedel, **NYE GRÆNSEDRAGNINGER I GYMNASIET**, består af en synkron konstellationsanalyse af tre case-fragmenter. Jeg indleder analysedelen (kapitel **IX. Grænsefeltet som mellemrum**) med at beskrive, hvordan samtidens nye transaktioner kodes igennem det globale og lokales gensidige forbindelser, decentraliserede adgang og simultanitet. Det gør jeg indledende gennem et udsnit af uddannelsesreformer verden over. Dernæst gennem et eksempel på, hvordan de nye tendenser kommer til syne i to omfattende reformer af det danske gymnasium i 00'erne: gymnasireformen i 2005 og strukturreformen i 2007. Hensigten er ikke at beskrive udtømmende, hvad der sker i reformprocesserne, men at lokalisere *hvor* vi kan iagttage, *hvordan* stadig informelle transaktioner mellem enheder finder sted. I den synkrone konstellationsanalyse (kapitel **X. Indbrud, porøsiteter og opløsninger – processer af ubestemmelighed i gymnasiet som sammenhæng**) fokuserer jeg i de tre cases fra interventionsprojektet på det, Saskia Sassen kalder "more elusive emergent conditions" (Sassen, 2006:6) i form af nye typer praksis og forestillinger, der viser sig indlejret i lokale kontekster på "sub-national scaling". Jeg har udvalgt tre case-fragmenter fra interventionsprojektets empiri, som jeg gennem en synkron konstellationsanalyse fremskriver med henblik på at aflæse, hvordan partnerskaber, teknologi og nye tilgange til undervisningen skaber transaktioner mellem aktører, som ikke tidligere har været i kontakt (Latour, 1986). Jeg viser i case-analyserne, hvordan grænserne mellem gymnasium og omverden bliver porøse og gymnasiets organisationsmønstre (skema, klasseværelse, faglighed) er under forhandling (Sassen, 2008).

I afhandlingens femte del **KONKLUSION** foreslår jeg (kapitel **XI. Viden, dannelse og demokrati med Globale Gymnasier som case**) på baggrund af afhandlingens analyser, at reaktualisere viden, dannelse og demokrati i gymnasiet gennem det globale/teknologiske perspektiv. Jeg argumenterer gennem Deweys demokratibårne erfaringsbegreb (Dewey, 1916) for, at dette perspektiv åbner for at forstå det globale som mulighedsrum hinsides både re-aktualiseringerne af en national uddannelse (som en afbødning af det globale) og fremskrivninger af uddannelse som humankapital (som en tilpasning til det globale).

METODISKE OG TEORETISKE OVERVEJELSER:

II. Forskning som komposition – metodologiske overvejelser

"After the artificial and complex is once institutionally established and ingrained in custom and routine, it is easier to walk in the paths that have been beaten than it is, after taking a new point of view, to work out what is practically involved in the new point of view." (Dewey, 1997:30)

Gymnasierne, Operation Dagsværk og Mellemfolkeligt Samvirke begrundede deres motivation for at starte samarbejdet omkring Globale Gymnasier i, at der ikke allerede eksisterede en klar og veldefineret model for, hvordan ungdomsuddannelsernes undervisning kan tage form i det globale (se afsnittet *Afklaring af deltagernes motivation og forventninger* i kapitel V. *Afhandlingens empiriske afsæt*). Parterne var usikre på, hvordan de kunne definere det globale som perspektiv på gymnasiet, og de var i tvivl om, hvad det skulle omfatte. At vælge det globale som nyt perspektiv i gymnasiet vedrørte i Globale Gymnasier således både at bygge selve perspektivet op og afsøge, hvad det i praksis involverer. Som Dewey er inde på i det indledende citat, er det på ingen måde nogen let opgave. Ikke kun fordi det betyder at etablere en ny tilgang, der endnu ikke er formaliseret og institutionaliseret, men også fordi en række årsags-virkningsprocesser opløses, når perspektivet folder sig ind i praksis (Latour, 2013). Svaret på, om Globale Gymnasier anlægger et globalt perspektiv, eller om projektet bidrager til at producere perspektivet gennem sin praksis, er et både-og.

Det globale som et nyt perspektiv eller en ny fortolkningshorisont, der ikke er givet på forhånd, men træder frem gennem selve den kulturelle produktion (Wilson & Dissanayake, 1996), udfordrer også forskningsprocessen, der må finde en måde at følge både interaktionerne ("practice") og stabiliseringerne ("point of view"), mens de tager form. En central pointe er, at for at afsøge, hvordan gymnasiet som sammenhæng rekonfigureres og konstrueres i det globale (forskningsprojektets empiriske studieobjekt) som en ny social geografi konstitueret af bevægelser og udstrakthed (forskningsprojektets teoretiske afsæt), må forskningsprojektet også sætte det globale som en ny "scene" eller "arena" (forskningsprojektets metode). Det betyder, at teori og metode folder sig om sig selv - akkurat som perspektiv og praksis for gymnasierne – så forskningsprocessen komponerer (fremskriver eller rekonfigurerer) det empiriske studieobjekt gennem nye sammenstillinger. Det forstyrrer, som jeg kommer ind på, ikke blot grænserne mellem metoder, teorier og analysestrategier, men også forskerens identitet og hvilke temaer, forskningen bringer frem. Som kunsthistoriker, kurator og udøvende kunstner Miya Yoshida viser i sin afhandling, bliver forskeren på en gang undersøger, medskaber og deltager, og det er selve samspillet og den næsten umærkelige overgang fra den ene rolle til den anden, som danner den nye forskeridentitet (Yoshida,

2010). Det samme, viser hun, gælder den tematiske fastlæggelse af forskningsempirien, fordi det at følge de forbindelser, som konstituerer det globale, producerer en udstrakthed, der ikke kun er territorial, men også forskyder sig hen over faglige discipliner.¹⁰

I et længere, meget uformelt interview, som specialestuderende Sara Mortensen laver d. 11. februar, 2009 til sit studie af opstarten af Globale Gymnasier, fortæller jeg om de nærmest glidende overgange mellem at være undersøger, medskaber og deltager.¹¹ I det følgende citat beskriver jeg det gennem det første fælles udviklingsseminar, som Globale Gymnasier afholder. Det finder sted på Krogerup Højskole og bliver afsat for de mål, milepæle og handlingsplaner, som giver projektet retning de følgende tre år:

AM: "[Krogerup-seminaret var] en forankringsproces for lærere og elever, hvor det [Globale Gymnasier] ligesom skulle begynde at folde sig ud i et samspil, det er jo ikke sådan noget, der skal proppes ind i hovedet. Det er ligesom sådan en udfoldningsproces, hvor de selv begynder at udfolde. Altså jeg kan jo ikke tænke de ting, de tænkte på Krogerup, jeg kan tænke nogle af tingene langt hen ad vejen, men de spiller også ind med ting, som jeg aldrig kunne have tænkt. Sara: Hvad tænker du på?

AM: Øhm... fx elevernes idé med at lave det der forløb med 2015 målene, men at kalde det 2012, ikke. Det var sådan, de ville have gennemført bæredygtighed ude på gymnasierne i 2012. Det ville jeg aldrig have tænkt. Lærernes... den der visionsplan med at lave pilotklasser her fra efteråret, ville jeg heller ikke have tænkt på, men som vi i dag har vedtaget, ikke. Der kommer til at være en eller to pilotklasser, hvor man er sikker på, at fokus ligesom ligger her fra efteråret, og som sikrer, at vi faktisk går i gang i 2009. Altså det er vedtaget, og de ved hvilke klasser, det skal være. Sådan nogle ting kan man sige. Den måde de... altså ideerne til, hvordan de vil implementere det i undervisningen, det kan jeg jo ikke... jeg kender ikke deres pensum, de er jo meget, meget dygtigere undervisere, end jeg nogen sinde har været. Så den der måde hvordan de kan tænke det ind i deres undervisning, det er jo dem, der skal det, og den lyst eleverne har til at gå i gang og kaste sig ind i tingene og sådan noget. Det kan jeg jo heller ikke. Hvad det er, der tænder dem, og hvad de fokuserer på, det kan jeg jo heller ikke. Det kan man jo ikke tænke, man kan være den, der sådan lægger hus til, mentalt set, og siger, man giver rammerne, og man giver noget inspiration og noget rødvin om aftenen. Men Krogerup var en rigtig god oplevelse for alle, for det man også skal huske på med sådan nogle projekter her, det

¹⁰ I Yoshidas forskningsprojekt om mobiltelefoner bevæger undersøgelsen sig således fra coltanens materiale kvaliteter over de geopolitiske lokale interesser til forbindelserne på tværs af territoriale grænser fra Congo til Kina for at ende i Vestens butikker gennem materialets fysiske forflytninger.

¹¹ Interviewet er optaget, transkriberet og gjort tilgængeligt for mig af Sara Mortensen. Dele af det er brugt i hendes speciale (Mortensen, 2009).

er jo, at det er jo ikke sådan, at der er en masterplan, det foregår jo hele tiden, altså i et samspil, så den glæde og lyst og energi og de der spring, der sker i ens hoved, de sker jo hos alle, ikke synkront, men på forskellige tidspunkter, og jeg tror for os, der var involverede på Krogerup, altså os som facilitatorer, skete der jo rigtig meget. Altså også på Krogerup, ikke. Altså for mig og Rune og Maria skete der jo også meget, ikke.”¹²

Citatet er præget af en række skift mellem ”jeg”, ”vi”, ”dem” og ”det”, vi beskæftiger os med, hvorigennem jeg udforsker de forskellige aktørers roller. Gennem afsøgninger af samarbejdet, dets muligheder og dets begrænsninger skifter jeg mellem at iagttage og reflektere over processerne, være del af beslutningerne og skabe rammerne for interaktionerne. Den samme type glidende skift genfinder vi i min beskrivelse af undersøgelsesprocesserne, denne gang i de niveauer interventionsprojektet omfatter. Her er det temaernes udstrakthed og opløsningen af gymnasiets afgrænsninger mod en omverden, der spænder forskningsprojektet ud mellem forskellige niveauer, herunder didaktiske, organisatoriske og faglige områder:

”Jeg tror, jeg blev ret hurtig bevidst om, at vi var nødt til at køre på flere niveauer på samme tid. Altså der var nødt til at ske noget konkret, altså ret, ret hurtigt. Som sådan kunne matche de andre elementer, og så tror jeg, jeg var ret opmærksom på, at vi var nødt til at sætte gang i nogle ting, som ikke nødvendigvis normalt var en integreret del af undervisningen, hvis vi ville arbejde med at åbne læringsrummet op og sige, læring foregår ikke kun inde i det her lukkede klasseværelse, men det foregår på en eller anden måde i en relation med verden. Altså at forsøge at arbejde med, at læring finder sted i mange forskellige situationer, ikke mellem 8 og 15, og når man laver lektier, men forsøge at give eleverne en fornemmelse af, at læring er noget, der finder sted i mødet mellem mennesker, ikke, eller i mødet mellem dig og det, du nu foretager dig. Og der tror jeg, der ligger en udfordring for vores uddannelsessystem at arbejde med sådan en læringsforståelse, så der var ideen med at tilknytte Salaam og Contact dels at arbejde med kulturmøde og dialog, men også, altså det kan du jo også gøre inde i selve timerne, men tanken med det var også at sige, jamen, lad os prøve at skabe sådan en skolekultur på gymnasierne, hvor vi prøver at eksperimentere med at give eleverne en fornemmelse af, at det ikke gælder om lige så snart klokkerne ringer, så gælder det ikke bare om at styrte hjem. Men der kan faktisk foregå ting på gymnasierne, der kan være spændende, men også, at man kan involvere sig i læring i andre situationer end i klasseværelset, så det var

¹² Seminaret på Krogerup Højskole, der var det første udviklingsseminar Globale Gymnasier afholdt, blev faciliteret af mig, af Marie Molde fra OD og af Rune Baastrup fra MS. Se mere om seminaret i afsnittet - *Stabilisering af projektets tilgang og perspektiv* i kapitel V. *Afhandlingens empiriske afsæt*.

tanken bag det. Den anden del af det, det er, og det er nok blevet tydeligt senere, men det har jeg først fået sat ord på senere, men det er, at det er meget tydeligt, kan man sige, i den måde, i det medborgerskabsbegreb eller det dannelsesbegreb vi arbejder med, hvor værdier og dialog ligesom er en komponent. Jeg har kaldt det... Ove Korsgaard har arbejdet med "values", som han henter fra citizenship-teori, og jeg har lavet det om til at kalde det en placering eller en situering af sig selv i verden, og det indeholder også det at indgå i dialog som en komponent. Og placere sig selv, det er ligesom værdi-delen, det er sådan, hov, hvor står jeg henne, hvad er mit udgangspunkt, så jeg kan indgå i den her dialog. Så jeg har set det som ligesom at have flere komponenter, som jeg ikke er helt sikker på, hvad ender med at blive oversættelsen af, men i stedet for kun at tale om værdier, så kan jeg bedre lide at tale om en form for situering af sig selv i verden."

I begyndelsen af citatet taler jeg om at være klar over, at nogle ting skulle ske med det samme, og at de skulle sætte en anderledes ramme. Den bevidsthed bygger bl.a. på de samtaler, vi har haft i styregruppen hen over efteråret, hvor vi har drøftet nogle af de udfordringer, der ligger i Globale Gymnasiers "projekt-karakter":

"Så er problemet selvfølgelig de erfaringer, som jeg henviser til, netop at der har jo været andre skoleudviklingsprojekter, som ikke har ført nogen vegne hen, som bare er blevet et logo på deres hjemmeside, men som ikke siver ned. Og det ved jeg ikke...altså jeg ved ikke, om vi magter at gøre det anderledes den her gang, det vil tiden jo vise."

Udfordringen med processer, der ikke fører nogen vegne, bliver særlig aktuel i forbindelse med aktiviteter, der, som det er tilfældet i Globale Gymnasier, integrerer det at række ud over gymnasiet, som en del af sin identitet. De har ganske enkelt svært ved at blive stabiliseret i en bredere skolekultur. Hvad der imidlertid er anderledes i denne type samarbejde, som bygges op omkring Globale Gymnasier, er tilknytningen af de roller som undersøger, medskaber og deltager, jeg kommer til at bevæge mig mellem:

"Det jeg fornemmer er, at de [styregruppen] har aldrig prøvet at have en samlende figur på noget før. Fordi jeg har jo flere gange været sådan, skal vi tage min rolle op til revision, vil i hellere have en anden, hvad er der behov for? Og det [den samlende figur] virker som noget, de har holdt fast i at, nej, det vil vi gerne. Og det tror jeg ikke har noget at gøre specielt med hvem, jeg er som person, men at det nok er første gang, at de er med i et projekt, hvor det ikke er en af deres lærere eller dem selv, der skal være tovholder, men at der faktisk foregår ting...

altså som ligesom bliver... altså, at der er en proces, der kører, hvor de ikke hele tiden skal slås med en lærer, der ikke har timer nok, fordi man også lige skal opfylde et skema eller et eller andet. Der er faktisk en person helt uden for det system, som gør nogen ting. Det tror jeg faktisk måske er lidt anderledes end, hvad man er vant til. Det er jo selvfølgelig også knald dyrt altså helt afsindigt dyrt. Som selvfølgelig er en af årsagerne til, at det har man ikke gjort ellers, det er jo et ekstremt dyrt projekt på den måde. Men jeg tror prioriteringen er rigtig, fordi du kan smide rigtig meget frikøb og efteruddannelse og alt muligt efter lærerne, men hvis der ikke er en samling, noget forankring, nogen, der støtter dem i deres proces og en langsigtet strategi og plan og... så det sådan kan blive en del af skolekulturen, så tror jeg simpelthen ikke, det kan lade sig gøre.”¹³

I citatet fortæller jeg om at opdage behovene for en, der står udenfor det system, som processerne er indlejret i. Både for at være frigjort fra de rammer (skema, allerede aflagte timer), som destabiliseres af den praksis som et nyt perspektiv involverer og for at kunne producere, det jeg i citatet kalder ”samling”.

I stedet for at se disse forskydninger og opløsninger som processer, der bidrager til, at materialet så at sige ”smutter” mellem fingrene på os, definerer jeg dem som træk ved en interventionsbaseret, praksisledet forskning, der søger at aflæse de koblinger og interaktioner, som Globale Gymnasier bliver fora for, ved at tage del i og følge dem.¹⁴ Jeg beskriver i indeværende kapitel de metodiske og teoretiske valg, jeg i forskningsprojektet har truffet for at sætte en arena, der tillader at arbejde inden for de udfordringer, og hvad de indebærer.

Inspirationskilder

Overordnet set henter jeg inspiration fra en multi-sited, eksperimentel etnografi, der for at undersøge interaktioner i det globale sigter mod at opbygge et nyt feltbegreb for etnografien, det antropologen George E. Marcus kalder en ny ”scene of encounters” (Marcus, 1995, Marcus, 2008).¹⁵ Der er tale om en

¹³ Gymnasierne og Mellemfolkeligt Samvirke har selv finansieret forstudiet (fasen 2008-2009) og samfinansieret Phd'en sammen med Københavns Universitet (fasen 2009-2012).

¹⁴ Jeg henter begrebet ”practice-led research” hos Hazel Smith og Roger Dean, der bruger begrebet til at karakterisere, hvordan forskningsindsigter kan opstå ved at deltage i praksis gennem en kreativ, skabende produktion (Smith, 2009).

¹⁵ Etnografi forstået som forskning i det sociale, der 1) vægter at undersøge sociale fænomener, snarere end verificere hypoteser om dem, 2) arbejder med ustruktureret eller ikke på forhånd (af analytiske kategorier) kodet data, 3) undersøger få cases og 4) bruger analytiske greb, der fortolker betydning og funktioner gennem beskrivelser og forklaringer (Atkinson & Hammersley, 1998)

gentænkning af både etnografiens sted og form, der, som Marcus noterer, trækker på flere forskellige fremgangsmåder:

"Multi-sited ethnographies define their objects of study through several different modes or techniques. These techniques might be understood as practices of construction through (pre-planned or opportunistic) movement and of tracing within different settings of a complex cultural phenomenon given an initial, baseline conceptual identity that turns out to be contingent and malleable as one traces it." (Marcus, 1995:106)

Fremgangsmåderne involverer, som Marcus fremhæver i citatet, konstruktioner, der gennem samarbejder ("collaborations") og sonderinger ("probes") skaber en ny relation mellem forsker og felt (Marcus, 2008:43), trækker på et nyt fokus på forbindelser i indsamlingen af empirisk materiale ("to stay with the movement, follow the thing", Marcus, 1995:106) og åbner for en ny æstetisk modalitet ("the aesthetic compensation for life in a situated community of the classic scene of ethnography is the partnerships of intellectual collaborations found in fieldwork", Marcus, 2008:43). Dermed aktualiserer en multi-sited etnografi også tre betydninger af "eksperimentel" som metode, som studieobjekt og som forskningsæstetik (Marcus, 1995:108).

Forskningsprojektet folder de tre dimensioner ud gennem translationer af tre forskellige forskningsretninger. For det første trækker jeg i udviklingen af samarbejder og sonderinger på aktionsforskning (Lewin, Greenwood, Nielsen) og andre lignende typer praksis-orienteret forskning (Horst, Rogoff), som producerer empiri i form af interventioner og eksperimenter.¹⁶ For det andet trækker jeg i tilgangen til feltet på forskellige typer associationssociologi (Latour, Sassen, DeLanda), der definerer feltet ved interaktioner snarere end afgrænsninger og fokuserer på at følge forbindelser i det empiriske materiale. For det tredje trækker jeg i forsøget på at skitsere konturerne til det, antropologerne Roepstorff & Frith kalder en ny "aesthetics of research practice" (Roepstorff & Frith,

¹⁶ Samtidens kollaborative forskningsprojekter trækker på forskningstraditioner, der rækker ud over aktionsforskningen, som Maja Horst (2010) og Irit Rogoff (2007), men også Bruno Latours re-enactments er eksempler på (Latour, 2007). Mit forskningsprojekt er inspireret af det brede felt (se fx Phillips et al., 2013)

2012), på en kulturteoretisk medieæstetik eller "media ecology" (McLuhan, Crary),¹⁷ der fremhæver medier som konstituerende for, hvordan nye sammenhænge og helheder træder frem.¹⁸

Forskningsprojektets translationer af de tre forskningsretninger indikerer 1) at jeg har opholdt mig lang tid i et felt, hvor mine data ikke kun er indsamlet, men også produceret sammen med praksis og ikke ville eksistere i samme form uden forskningsprojektet, 2) at jeg forstår feltet som kontingente og formbare sammenhænge eller konstellationer komponeret af forbindelser i tid og rum, og 3) at jeg foreslår, at kompositionernes organiserende logik og funktionsmåder kan give adgang til orienteringspunkter i samtidens kulturelle produktion som en helhed.

Det globale som studieobjekt, som metode og som teori

I forskningsprojektet er jeg inspireret af en globaliserings-transformativ position (Held, 2007), der definerer samtidens forandringer som opkomsten af en social geografi, hvis organiserende logik er forskellig fra det nationale (Sassen, 2008, Marcus, 1995, Beck, 1996). For at kunne undersøge, hvordan forandringerne rekonfigurerer gymnasiet gennem interaktioner, der ikke nødvendigvis er af- eller begrænsede af en nationalstatslig sammenhæng, komponerer forskningsprojektet det globale som en ny scene (McLuhan, 1973, Marcus, 1995). I den forstand bliver det globale både teori om, hvordan det sociale er organiseret gennem bevægelser og udstrakthed, og metode til at lade bevægelserne træde frem (Marcus, 2008). Sociologen Bruno Latour forklarer det som en forskningsproces, hvor de komplekse forbindelser i en given praksis må skrives frem:¹⁹

"Dette *teoretiske* argument [om, at vi har medierende elementer i tekster, eller at aktanterne *gør* noget] i aktør-netværksteori tager kun fem minutter, 'ingen kontekst' osv. Men hvis du derimod skal *skrive* på den måde, så er det et mareridt! Jeg mener, hvordan klarer du dig uden en kontekst? Tingene bliver straks komplicerede (...). Du er nødt til at skrive det frem."²⁰

¹⁷ Medieteoritikerer Marshall McLuhan lancerer allerede i *The Gutenberg Galaxy* (1962) et medieæstetisk studie af, hvordan medier og kommunikationsprocesser er betydende for perception og erkendelse. En tilgang han i *Understanding Media* (1964) definerer som en "media ecology" eller på dansk "medie-miljø". Jeg går ikke i afhandlingen ind i et egentlig definatorisk arbejde med begreber som medieæstetik og medie-miljø, men lader dem dække over teorier, der ser teknologier og medier, som betydende for, hvordan vi konstruerer sammenhænge.

¹⁸ Medier hos McLuhan refererer ikke til nyhedsmedier, men til teknologier. McLuhan bruger således teknologier, medier og medium uden klar adskillelse. Jeg skelner heller ikke mellem dem som begreber i afhandlingen.

¹⁹ Vi genfinder også opløsningen mellem distinktionerne mellem metode og teori hos de øvrige to hovedinspirationskilder i forskningsprojektet. Både socialpsykologen og aktionsforskeren Kurt Lewin og medieteoritikerer Marshall McLuhan nævner således denne opløsning som konstituerende for deres feltteorier (Lewin, 1963[1952], McLuhan, 1969[1962]).

²⁰ Citat fra interview med Bruno Latour (Blok, 2009:241)

I citatet fremhæver Latour, hvordan det teoretiske argument så at sige produceres af det empiriskanalytiske arbejde med at *fremskrive* de måder, hvorpå aktører interagerer, handler og skaber betydning. Denne opløsning af niveauer involverer, som Roepstorff & Frith er inde på, en række ontologiske og epistemologiske overvejelser: "At stake are ontological discussions about the nature of (human) reality and epistemological discussions on how to gain knowledge." (Roepstorff & Frith, 2012:102). Hos Latour er social orden ikke et forhold, der er givet på forhånd, men en fortløbende praksis, hvorigennem aktører koordinerer deres aktiviteter gennem ad hoc regler (Latour, 1994). Ved gennem forskningsprocessen at skrive aktørernes konstante bearbejdelser (det Latour kalder "translationen") frem kan vi også aflæse, hvordan det sociale gennem interaktioner omformer, producerer, stabiliserer og udbreder en særlig praksis og producerer social orden. Latour kalder forsøgene på at fremskrive og aflæse de mange forbindelser mellem entiteter for associationssociologi.²¹ "Association" fordi det sociale i den optik ikke er at forstå som "a special domain, a specific realm, or a particular sort of thing, but only as a very peculiar movement of re-association and reassembling." (Latour, 2005:7).²²

Implikationer for en forskningsposition

Opdagelsen af, at både forskerens identitet og hvilke temaer, der bringes frem, transformeres af det sociale som "re-association and reassembling", ændrer i løbet af forskningsprocessen ikke så meget forskningsprojektet som min opfattelse af det. Præcis som kulturteoretikeren Irit Rogoff beskriver i det citat, jeg gengiver i afhandlingens indledning (Rogoff, 2007), forstår jeg i begyndelsen forskningsprojektet som udsprunget af et engagement ("critical engagement") i uddannelse, hvor de nye projekter og forløb kan bidrage med bud på nye tilgange til de udfordringer, gymnasiet står i (se fx afsnittet *Indledende skridt* i kapitel V. *Afhandlingens empiriske afsæt: Projekt Globale Gymnasier* om min rolle i pilotprojektets forberedende fase). Siden som præget af mit eget langvarige engagement i en pædagogik, der som hos Paolo Freire (Freire, 1985) søger at undersøge og bearbejde værdisystemer, magtstrukturer og andre politiserede aspekter af uddannelsesinstitutioner, -policy og -praksis. Først sent i forskningsprocessen begynder jeg at forstå, at den performative karakter af de

²¹ Jeg finder associationssociologi ("sociology of association") mere illustrativ end aktør-netværksbegrebet for Latours udvikling af en teoretisk position fra det tidlige antropologiskinspirerede værk *Laboratory Life* (1986a) til de senere mere filosofisk orienterede værker. Han skriver den tydeligst frem i *Reassembling the Social* (2008), hvor han eksplicit skelner mellem det, han betegner som "sociology of the social", hvor analytiske identiteter forklarer fænomener, og sit eget alternativ i form af en "sociology of associations", der undersøger hvordan det sociale selv konstitueres.

²² Latour identificerer da også den etymologiske oprindelse af ordet social til at stamme af det latinske socius, der betyder "følgesvend, at følge nogen, at tilmelde sig og at alliere sig." (Latour 2008: 27).

handlinger eller positioner, forskningsprojektet indtager i forhold til Globale Gymnasier, ikke så meget vedrører at vurdere projekter og forløb eller undersøge deres underlæggende antagelser - hvor vigtige de positioners bidrag end er. Snarere performer forskningsprojektet selve det, at det er blevet muligt, som Rogoff betoner i afhandlingens indledende citat, at skabe forbindelser mellem det og dem, som ikke tidligere har mødtes, eller som ikke tidligere har været i stand til at tale med hinanden ("in the world we currently inhabit it is possible for us to come together, to produce a network of those who previously had not come together or had not been able to talk to one another." Rogoff, 2007). Forskningsprojektet udfører mere end noget andet de forbindelser, der som samlinger af problemer, indsigter, metoder, materialer eller praksisser udgør det sociale i vores samtid.

Rogoff foreslår at forstå disse skift som del af en mere omfattende teoretisk forskydning i vores samtid fra "criticism", til "critique" til det, hun kalder "criticality":

"It seems to me that within the space of a relatively short period we have been able to move from criticism to critique to criticality - from finding fault, to examining the underlying assumptions that might allow something to appear as a convincing logic, to operating from an uncertain ground which while building on critique wants nevertheless to inhabit culture in a relation other than one of critical analysis; other than one of illuminating flaws, locating elisions, allocating blames." (Rogoff, 2006)

Mens "criticism" i Rogoffs udlægning primært er optaget af værdier og vurderinger på baggrund af oplysningstidens rationelle og tilsyneladende objektive kriterier, giver "critique" adgang til at undersøge forestillinger og naturaliserede hierarkier og strukturer, som tillader at afsløre ellers overbevisende logikker. Gevinsten ved begge er åbenlys, men de fastholder samtidig den udenforståendes særlige evne til ikke bare at vurdere, men også afdække og optrævle det, der ligger gemt bag struktureret viden. Rogoff foreslår ikke at forlade afdækningernes opmærksomhed på inklusioner og eksklusioner, men at vi må tilegne os evnen til *også* at være del af de samme betingelser, som vi analyserer (og ser gennem).

Den forskningstilgang, som Rogoff identificerer som "criticality", er, hvad Bruno Latour forstår som forskning som komposition ("compositionism"). Fordelen ved Latours kompositions-begreb fremfor Rogoff "criticality"-begreb er ikke bare dets oversættelighed,²³ men at det etymologisk set fremhæver, hvordan det er behovet for at sammensætte påny ("repair, take care, assemble, reassemble, stitch together"), som er drivkraften bag de teoretiske forskydninger:

²³ Distinktionerne mellem "criticism" og "critique", som Rogoffs "criticality" ligger i forlængelse af, bygger primært på en angelsaksisk teoretisk tradition.

“To be sure, critique did a wonderful job of debunking prejudices, enlightening nations, and prodding minds, but, as I have argued elsewhere, it “ran out of steam” because it was predicated on the discovery of a true world of realities lying behind a veil of appearances. (...) With critique, you may debunk, reveal, unveil, but only as long as you establish, through this process of creative destruction, a privileged access to the world of reality behind the veils of appearances. Critique, in other words, has all the limits of utopia: it relies on the certainty of the world *beyond* this world. By contrast, for compositionism, there is no world of beyond. It is all about *immanence*.

The difference is not moot, because *what performs a critique cannot also compose*. It is really a mundane question of having the right tools for the right job. With a hammer (or a sledge hammer) in hand you can do a lot of things: break down walls, destroy idols, ridicule prejudices, but you cannot repair, take care, assemble, reassemble, stitch together. It is no more possible to compose with the paraphernalia of critique than it is to cook with a seesaw. Its limitations are greater still, for the hammer of critique can only prevail if, behind the slowly dismantled wall of appearances, is finally revealed the netherworld of reality. But when there is nothing real to be seen behind this destroyed wall, critique suddenly looks like another call to nihilism. What is the use of poking holes in delusions, if nothing more true is revealed beneath?” (Latour, 2010:474-475)

I citatet foreslår Latour lige som Rogoff at bevæge sig væk fra den ”endeløse katalogisering af skjulte strukturer, usynlige kræfter og de adskillige overtrædelser, som har optaget os så længe” (Rogoff, 2006 – min oversættelse), og - uden at forlade synliggørelsen af inklusioner og eksklusioner – gennem kompositioner lade forskningen deltage i de situationer, som handlinger og tale konstituerer momentant.²⁴ Det er en svær og ofte ubehagelig balancegang, fordi det betyder, at forskningsprojekter må skabe forbindelser i et miljø, der, som jeg var inde på i det første afsnit, folder sig om sig selv og er uden en klar form. Ikke desto mindre er denne indlejring, som Vigdis i indledningen viser os i sit essay om udvekslingen med Karachi, et vilkår, fordi erfaringen af det globale også er opløsningen af muligheden for et ude og et inde, opløsningen af en egentlig afgrænsende ramme (Latour, 2011). Ved gennem interventionsprojektet at indlejre forskningsprojektet i udviklingen af Globale Gymnasier forskyder jeg også forskningsprojektet fra forskning som synliggørelse til forskning som komposition (“compositionism”).

²⁴ Donna Haraway beskriver denne dobbelthed således: “We need the power of modern critical theories of how meanings and bodies get made, not in order to deny meanings and bodies, but in order to build meanings that have a chance for life.” (Haraway, 1988:580)

III. "Reimagining the encounter" - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi

"A global framework allows one to consider the making and remaking of geographical and historical agents and the forms of their agency in relation to movement, interaction, and shifting, competing claims about community, culture, and scale. Places are made through their connections with each other, not their isolation." (Tsing, 2000:330)

George E. Marcus foreslår, at etnografien med det globale står overfor et nyt studieobjekt, hvis konturer, steder og forhold ikke allerede er kendte, men i sig selv bidrager til en fortælling om forskellige, men forbundne undersøgelsesområder (Marcus, 1995). Det transformerer det etnografiske feltarbejde fra en metode, der undersøger aktører i relation til enkeltsteder og lokale situationer, til en metode, der, som antropologen Anna Tsing fremhæver i det indledende citat, søger at følge konstruktionen af dem gennem deres interaktioner med hinanden. Opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi, der kan bidrage til at tegne konturer, steder og forbindelser i det globale, har således ikke kun at gøre med metode som en teknologi (dvs. som middel til at skabe, genskabe eller udvikle sammenhænge), men også som en teori (hvordan kan vi forstå sammenhænge) og som en æstetik (dvs. som sanseperception i den græske betydning af ordet *aisthetikos*) (Marcus, 2008:41).

Marcus illustrerer, hvad han mener med det gennem åbningsscenen i Bronislaw Malinowskis indflydelsesrige, etnografiske studie *Argonauts of the Western Pacific* (1922): "Imagine yourself, suddenly set down surrounded by all your gear, alone on a tropical beach close to a native village, while the launch or dinghy which has brought you sails away out of sight." (citeret i Marcus, 2008:29). Marcus' pointe er, at den filmiske opbygning af scenen for det første møde mellem forsker og felt også bliver hovedafsæt for etnografiens centrering omkring en visuel modalitets sammenhængende sted og observationsbetingede deltagelse op gennem det 20. århundrede (dens "scene of encounters").²⁵ Selvom det globale "circulation of cultural meanings, objects, and identities in diffuse time-space" (Marcus, 1995:96) gennemgribende forandrer det afgrænsede sensorium fra stranden i Malinowskis åbningsscene, peger Marcus på, at antropologiens æstetik fortsat fastholder den:

"Nonetheless, both the inculcation of method in the professional culture of anthropology, especially in the training of apprentice anthropologist in the making, and the writing of

²⁵ Marcus' analyse af den visuelle modalitets betydning følger op på hans og James Cliffords samling af tekster over etnografiens brug af litterære greb i *Writing Culture* fra 1986, der etablerer en tæt forbindelse mellem fortolkningspraksis, æstetik og videnskabelig metode.

ethnographic texts themselves remain remarkably committed to the mise-en-scène of the lone fieldworker crossing a marked boundary of cultural difference to temporary life in a community of subjects.” (Marcus, 2008:29-30)

For at kompensere for tabet af Malinowskis visuelt sammenhængende verden, som Marcus i citatet definerer ved dens stabiliserede forhold mellem markerede kulturelle grænser og feltarbejdets tidsligt afgrænsede indlejring i dem, foreslår Marcus, at etnografien bliver nødt til at udvikle fremgangsmåder, som kan sammenstille fænomener, der tidligere har været opfattet som adskilte: "Comparison re-enters the very act of ethnographic specification by research design of juxtapositions in which the global is collapsed into and made an integral part of parallel, related local situations rather than something monolithic or external to them." (Marcus, 1995:102). De komparative sidestillinger ("juxtapositions"), som Marcus fremhæver i citatet, forskyder det etnografiske feltarbejde fra en fremgangsmåde bygget op om enkeltsteder til en fremgangsmåde, der også inkluderer elementer, som er potentielt mobile og potentielt situeret flere steder. Det markerer et skifte fra et site-specific og af forskelligheder afgrænset feltarbejde (det visuelt sammenhængende rum og "the lone fieldworker") til et feltarbejde, hvor samarbejder mellem forsker og praksis og en ny æstetisk modalitet både gør forskningsprojektet multi-sited, og bidrager til at definere nye konturer, steder og forbindelser i det globale som begreb og studieobjekt: "the scene of fieldwork today has two key features – working, committed collaborations, and the understanding of imaginaries and their consequences as both the major impetus by which ethnography becomes multi-sited and the medium by which ethnography defines its conceptual and empirical object." (Marcus, 2008:35-36). I forskningsprojektet folder jeg den kollaborative tilgang, som Marcus i citatet fremhæver, som det første af to hovedtræk ved en eksperimentel og multi-sited etnografi, ud i et interventionsprojekt, der bygger på inspiration fra aktionsforskningens felt- og forandringsteori.

Aktionsforskningens felt- og forandringsteori som metode

"The most successful of these networks are characterized by a substantial number of participating organizations in combination with a number of different forms and levels of participation. The organizations range, furthermore, from industrial enterprises via service enterprises and municipalities to state agencies and civil organizations and movements. They form sub-groups and clusters within the broader network. Pluralism and many-sidedness are the order rather than uniformity and single directedness." (Gustavsen, 2006:20-21)

Aktionsforskningen har sit hovedafsæt i socialpsykologen Kurt Lewins eksperimentelle interventionsstudier i 1930'erne og 40'erne. Selvom Lewins forskning spænder bredt, er han mest kendt for sine studier af ledelsesformer og deres betydning for gruppedynamikker.²⁶ Hans analyser af, hvordan deltagelse i demokratiske processer bedst forener undersøgende refleksioner med kreative, skabende processer, rummer den samme forpligtelse på demokrati som livsform og som social handling, som vi finder hos Dewey. Det er også i de studier, at aktionsforskningen henter en forståelse af fundamentalt set at vedrøre transformationer af magtforhold i retning af større demokrati (Greenwood & Levin, 2007).

Lewin er formet af mellemkrigstidens interesse for social forandring omkring Frankfurterskolen kombineret med Gestaltteoriens fokus på figur og kontekst som et sammenhængende hele (Lewin, 1973 [1948], Lewin 1963 [1952]). Forståelsen af social forandring som betinget af elementers forhold til et sammenhængende hele betyder, at Lewin i sin feltteori definerer feltet som 'a totality of coexisting facts which are conceived of as mutually interdependent.' (Lewin, 1973:240).²⁷ En given social situation eller begivenhed er således afhængig af det sociale felt som helhed, lige som feltet omfatter alle aspekter af det sociale, ikke kun menneskelige aktører. For at kortlægge afhængighederne foreslår Lewin at iagttage konstellationer af gensidigt forbundne elementer, og den enkelte konstellation som blot en af flere mulige: '[T]o understand or to predict behaviour, the person and his environment have to be considered as *one* constellation of interdependent factors' (Lewin, 1963:240). Vi kan aflæse afhængighederne gennem de forandringer,

²⁶ Hans studier omfatter også studier af sociale processer i nabolag, fødevarerationering i krigssituationer og etnicitetsproblematikker. Aktionsforskningen bliver imidlertid særlig udbredt i forbindelse med demokratisk udvikling af arbejdsliv og organisering af arbejdspladser, der antager pragmatisk karakter (se fx Greenwood & Levin, 2007), dialogbaseret karakter (se fx Gustavsen, 2008) eller organisationsudviklende karakter (se fx Argyris & Schön, 1996), samt community-processer, der munder ud i bl.a. udviklingen af aktionsforskningsretninger som Participatory Action Research (PAR) og nyere forskningsretninger som Internet and Communications Technology for Development (ICT4D).

²⁷ Lewins feltteori er defineret af afhængigheder og har træk til fælles med, hvad Sassen kalder 'et sammenhængende og komplekst system' (Sassen, 2008), DeLanda 'en social kompleksitet' (DeLanda, 2006), Latour et 'netværk' (Latour, 2011) og Sloterdijk en 'sfære' (Sloterdijk, 2011[2008]): "Social events depend on the social field as a whole, rather than on a few selected items – interdependence." (Lewin, 1963:194).

som eksperimentelle interventioner producerer i feltet.²⁸ Det får Lewin til – lige som Latour – at pege på, at feltteorien bedst karakteriseres som metode (Lewin, 1963:45).²⁹

Dette forskningsprojekts deltagelse i praksis trækker både på interventionsdimensionerne og demokratiseringsprocesserne i Lewins felt- og forandringsteori gennem dets bidrag til at etablere og facilitere pilotprojektet Globale Gymnasier som en ny "scene of encounters", hvor aktører kan mødes, producere netværk, udvikle projekter og opbygge redskaber til at navigere i nye typer fora. Mere specifikt kombinerer jeg erfaringer fra en række aktionsforskningspositioner, som op gennem 1980'erne og 90'erne videreudvikler feltteorien ved dels at udvikle fremgangsmåder, der kan overføres mellem lokale forandringsprocesser,³⁰ dels at betone lokale forandringsprocesser som del af en større, heterogen helhed (Gustavsen, 2006, Greenwood & Levin, 2007). Mens den første position understøtter forandringernes bæredygtighed ved at vægte de forskellige fremgangsmåders evne til at facilitere lokale transformationer, fokuserer den sidste position på at understøtte deres rækkevidde ud over en ren lokal forankring (der op gennem 80'erne viste sig at være en alt for sårbar tilgang både i forhold til den fortsatte udvikling af forandringsprocesserne og deres beståen). Det sidste vedrører at strukturere og tilrettelægge forandringsprocessernes bæredygtighed gennem opbygningen af netværk mellem forskellige aktører, på forskellige niveauer og af forskellig karakter (som Gustavsen beskriver i citatet ovenfor). Samtidig kræver det også at samle og analysere træk, der går igen i forskellige situationer og miljøer, og undersøge, hvorfor de til tider er til stede og til tider fraværende (Greenwood & Levin, 2007).

Kombinationen af en lokal forandringsproces og indlejringen af den i en større og flerdimensionel sammenhæng involverer tre afgørende træk: For det første søger fremgangsmåden at overskride en feltsammenhæng, der er lokal, for i stedet at blive lokal-global (herunder kontinental, regional og national indenfor en territorial-geografisk definition), for det andet at overkomme den lokale konteksts generaliseringsproblematik (og dermed mulighederne for at udvikle teoretisk viden om et felt) gennem etableringerne af konkrete samarbejdspunkter, snarere end gennem teoretisk

²⁸ Lewin forstår selv sine eksperimenter i forlængelse af naturvidenskabelig metode: "I am persuaded that it is possible to undertake experiments in sociology which have as much right to be called scientific experiments as those in physics and chemistry. I am persuaded that there exists a social space which has all the essential properties of a real empirical space and deserves as much attention by students of geometry and mathematics as the physical space, although it is *not* a physical one. The perception of social space and the experimental and conceptual investigation of the dynamics and laws of the processes in social space are of fundamental theoretical and practical importance." (Lewin, 1999[1930]:7). Forsøget på at sammentænke fortolkningspraksis og naturvidenskabelig metode finder vi også hos John Dewey.

²⁹ Lewins afvisning af opsplitningen mellem tænkning og handling bliver definerende for aktionsforskningen (Greenwood & Lewin, 2007)

³⁰ Herunder Robert Jungk-inspirerede fremtidsværksteder (se fx Nielsen, 1988), Habermas-inspirerede dialogkonferencer (se fx Gustavsen, 2008) og opbygningen af iterative cyklus-strukturer (se fx Argyris & Schön, 1996, Smith & Dean, 2009).

transfer, og for det tredje at involvere flere, ofte uafhængige forskningsorganisationer, der gør det muligt at udvide de teoretiske perspektiver og overskride specialiserede, ofte nationale institutioner.

Gennem en aktualisering af de tre træk søger interventionsprojektet at fastholde fokus på, at forandringsprocesser ganske vist finder sted gennem en praksis som det, Gustavsen kalder "local relationship building" (Gustavsen, 2008:432), men ikke forløber isoleret i en lokal kontekst.³¹ Det forskyder aktionsforskerens rolle fra primært at bidrage med teoretiske oversættelser (som i 1960'erne og 1970'erne)³² og med organisationsforandrende, metodiske greb (som i 1980'erne)³³ til at fokusere på at etablere langt mere sammensatte scener eller arenaer og komparative processer (Nielsen & Svensson, 2006, Gustavsen, 2008, Greenwood & Levin, 2007). Gustavsens analyse af, at et voksende antal aktører og nye konstellationer af aktører kan understøtte forandringsprocesserne bæredygtighed og varighed, gør konstruktionen af netværk til ikke bare en af de centrale muligheder i aktionsforskningen, men også en af dens hovedudfordringer:

"From this point of departure the core challenge for action research would be to help initiate a growing number of network type relationships through making existing networks grow, or through using existing networks as impulses in the formation of new networks." (Gustavsen, 2008:427).

De udbygninger af netværksforhold (både opkomsten af flere parallelle netværk og udvidelse af eksisterende netværk), som Gustavsen identificerer i citatet, knytter også an til behovet for at skabe de nye fora i det globale, der i hans Habermas-inspirerede læsning kan skabe grundlaget for en fortsat demokratisk dialog ("to create relationships between actors, and arenas where they can meet in democratic dialogue." Gustavsen, 2006:17).

Behovet for at opbygge nye arenaer i det globale tilføjer imidlertid en ekstra udfordring til netværksopbygningen, som Gustavsen ikke kommer omkring. For hvordan komponeres nye fora i sammenhænge, hvis lokal-globale egenskaber har væsentlig andre afhængigheder end tidligere? Det er det spørgsmål, der re-aktualiserer fremgangsmåder fra Kurt Lewins felt- og forandringsteori, hvor ikke bare forsker, men også praksis gennem begreber, sansninger og handlinger bidrager til at

³¹ Gustavsen beskriver udfordringen ved den lokale kontekst som forskningens manglende evne til at overskride afhængigheden af lokale betingelser: "Action research can provide important impulses to local processes, but the choice and configuration of impulses are so dependent upon specific local conditions that each case produces little transferable knowledge, far less all the pieces needed for a total theory of work and organization (or for that matter any other topic)." (Gustavsen, 2008)

³² Som ofte løber ind i transfer-problematikker (Agyris & Schön, 1996).

³³ De metodiske grebs løsrivelse fra den lokale kontekst løser diffusionsproblemerne, men forskningen viser sig også at miste den forandringskraft, som kendetegnede de tidlige forsøg (Gustavsen, 2008).

konstruere de situationer, de afsøger. For Argyris & Schön bliver der mest af alt tale om en design-proces, som kombinerer aflæsning og formgivning:

"[Practitioners] are in the situations they try to understand, and they help to form them by coming to see and act in them in new ways. Through their perceptions, words, and thoughts as well as their actions, they help to construct the objects of their inquiry. They are designers, not in the special sense of the design professions but in a more inclusive sense: they make things under conditions of complexity and uncertainty (...) Not least, they design their day-to-day strategies of action." (Argyris & Schön, 1996:36-37)³⁴

I citatet beskriver Argyris & Schön, hvordan interventioner og sonderinger bliver en måde både at afsøge feltets organisering og forme situationer under komplekse og uvisse omstændigheder. Deres Dewey-inspirerede kobling mellem aflæsning og formgivning som en design-proces, der involverer sanser, begrebsliggørelse og handlinger, rejser selvsagt en række forskningsmæssige udfordringer.

For det første indstifter de kollaborative undersøgelser en relation mellem forsker og praksis, der risikerer at fastlåse forskningens retning.³⁵ For det andet producerer praksis som en fortløbende design-proces et forløb, hvor der med Deweys ord ikke længere er "such thing as a final settlement, because every settlement introduces the conditions of some degree of a new unsettling" (Dewey, 1997:42). Kombinationen af de to betyder dog, at der også potentielt tegner sig opkomsten af en forskning, hvor forskerens rolle ikke kun er betinget af observatørens tvivl, undren og refleksioner, men også af de perspektivforskydninger handlingen åbner for. Det er, når udkommet af vores handlinger i feltet ikke passer med vores forventninger, at vi undres – den tvivl bliver i aktionsforskningen drivkraft for refleksion og for at handle på nye måder i processer, der i den forstand i princippet er uafsluttede (Argyris & Schön, 1996). Det betyder, at spørgsmål som: "How success and failure are defined, how goals and priorities are set, and how ends of action are chosen as desirable." (Argyris & Schön, 1996:36) ganske rigtig bliver centrale for forskningsprocessen, men snarere end aktiveringer af et specifikt og afgrænset perspektiv hos enten forsker eller praksis bliver der tale om hverdagslige afsøgninger af, hvordan sammenhænge konstrueres, struktureres og konfigureres. Gennem den konstante udfordring, som forskningens indlejring i praksis bringer frem, viser sig også mulighederne for at blive ledt "into previously unfamiliar pathways, involvement in the process is likely to stimulate us to think in new ways about old and new theoretical problems, thus

³⁴ Der er i citatet tale om et design-begreb, der fremhæver design som produceret og udviklet, ikke historieløst, og dermed ligger tæt på bl.a. Latours forståelse af handling som både noget nyt og noget, der ikke kommer af ingenting.

³⁵ Herunder den anvendelsesfokusering, som bl.a. Gibbons lancering af Modus 2 viden (Gibbons, 1994) ofte kritiseres for (se fx Plum, 2012, Phillips, 2013).

generating provocative new ideas.” (Whyte, 1991:42). Det kan opleves ubehageligt, usikkert eller forstyrrende, fordi forskeren også må navigere i et spændingsfelt af sociale relationer, magt og deltagelse (Philipson, 2013), men som aktionsforskeren William F. Whyte også fremhæver i citatet, stimulerer processen samtidig nye tilgange til teoretiske og praktiske problemstillinger. Yderligere har indlejringen den fordel, at forskeren tvinges til at flytte sig mellem forskellige perspektiver, og de ’besættelser’, der ellers kan ende med at fastlåse det langvarige, etnografiske feltarbejde til et enkelt perspektiv, undergraves kontinuerligt.

Forskningens processuelle og i princippet deraf uforløste karakter udfordrer ikke blot forskerens rolle og det stabile perspektiv, men også hvordan vi overhovedet giver viden form. Det betyder, at jeg i forskningsprojektet ikke kun fortolker interventionsprojektets eksperimentelle forsøg på at udvikle værksteder, dialoger og gentagne cyklusser (dens processuelle greb) og etablere knudepunkter og relationer (dens strukturerende greb) som metodiske greb til at skabe forandring, men også som centrale fora for forskningsprocessernes vidensgenerering gennem de forbindelser de skriver frem. De nye sammenhænge, forløb og projekter i Globale Gymnasier producerer også den nye ”scene of encounters”, hvorigennem forskningsprojektet kan udforske, hvad det globale som nyt perspektiv i gymnasiet involverer i praksis. Det giver anledning til en performativ forskningspraksis, hvor den centrale forskningsaktivitet er en ”practicing” for at se, hvad der viser sig, og hvor feltets sted (site) derfor ikke er noget, vi kan afgrænse (specifikt), men de situationer som produceres gennem interventionerne (Haseman, 2006).³⁶

Forskningsprojektets fremskrivning af gymnasiets rekonfigurationer gennem en eksperimentel og multi-sited etnografi trækker på yderligere to forskningsretninger. Den første vedrører, hvordan vi ved at følge interobjektive forbindelser kan undersøge det globale som nyt perspektiv i et felt, der ikke er site-specifik, den anden, hvordan vi kan kompensere for opløsningen af Malinowskis åbningsscene gennem opbygningen af en forskningspraksis, hvor betydning sanses og produceres gennem nærhedsrelationer. I kombinationen af de to ligger ansatsen til en multimodal teori og metode, der gør op med tidligere æstetiske kodificeringer og taksonomier: visus (syn), auditus (hørelse), olfactus (lugtesans), gustus (smagssans) og tactus (følesans) og skaber en ny kollektivitet i sansninger (McLuhan, 1962 [1969]).

³⁶ Mindre tydeligt i forskningsprojektet trækker en multi-sited etnografis re-aktualisering og udvidelse af feltbegrebet også på den pragmatiskinspirerede antropolog og aktionsforsker Davydd Greenwood, der understreger, at policy og praksis ikke kan henvises til forskellige niveauer, men snarere repræsenterer internt forbundne lag (Greenwood, 2010). Greenwoods pointe er, at aktionsforskningens bottom-up prægede og tværgående karakter kan adressere behovet for en ’multi-agent and multi-level approach’, som fx bidrager til at række ud over de policy-analyser, der indenfor uddannelsesforskningen typisk haft en stærk nationalstatslig rammesætning (se fx også Jürgen Enders kritik i Enders, 2004).

Associationssociologiens interobjektive forbindelser

"If you set yourself the task of following practices, objects and instruments, you never again cross that abrupt threshold that should appear, according to earlier theory, between the level of "face-to-face" interaction and that of the social structure; between the "micro" and the "macro". The work of localization, like that of globalization, is always carried out by bodies in times and places far apart from others. Sometimes it is a question of, at great cost, constructing continuity in time for an individual actor; sometimes summarizing, at great cost, the interactions of a more or less large number of actors. You do not have to choose your level of analysis at any given moment; just the direction of your effort and the amount of time you are willing to spend. Either you can, intensively, know much about little, or, extensively, little about much." (Latour, 1996:240)

Jeg foreslår gennem Latours begreb om interobjektivitet at betragte de interaktioner, der i feltteorien producerer sammenhænge, som forbindelser mellem aktører. Aktører er hos Latour en hvilken som helst enhed – menneskelig som ikke-menneskelig - som anerkendes af eller påvirkes af andre aktører i en relation eller netværk.³⁷ Med det mener Latour ikke en objektgørelse af subjektet, men en udvidelse af det sociale til at omfatte objekter. Produktion af social orden er derfor for Latour altid interobjektiv, det vil sige en sammenvævning af mennesker og ting i netværk, og ikke som fx hos Gough intersubjektiv (handling og fortolkninger hos lærere, administratorer, akademikere og forskere).³⁸

Latours afsæt er det, han kalder "sociologiens misforståede forsøg" på at overkomme kløften mellem (afgrænset) interaktion og (ubegrænsede) strukturelle effekter.³⁹ Det kan ifølge Latour ikke lade sig gøre ved at sige, at interaktion bygger på sociale strukturer, fordi interaktioner altid konstruerer snarere end aktiverer noget allerede eksisterende. Problemet løses heller ikke ved at sige, at sociale strukturer er lig en kæde af interaktioner, fordi det ikke forklarer, at interaktioner viser modsatrettede former, der har karakter både af rammer (som tillader afgrænsning) og netværk (der forskyder samtidighed, nærhed og identitet). Latours pointe er, at spørgsmålet slet ikke kan besvares så længe, man definerer interaktion i forhold til sociale strukturer og fastholder, at interaktion er lokal,

³⁷ Aktøren er en drivkraft for handlinger i stil med aktanter i Greimas' aktantmodel, som Latour henter inspirationen fra.

³⁸ For Latour er subjektivitet noget, vi får del i gennem sociale relationer, ikke noget vi er udstyret med. Det er et socialt produceret slutprodukt af en lang indramningsproces, der omfatter identitet, rationalitet og moral.

³⁹ "The question for any theoretician is to decide what social operator best spans this gulf." (Latour, 1996:232)

og strukturer er globale.⁴⁰ Hvis man som Latour forstår det sociale som en bevægelse – dvs. en forskydning, en transformation, en oversættelse, en indskrivning, en association mellem enheder, der finder sted gennem cirkulationer og transformationer (Latour, 2005:64-64) - så involverer processerne fra interaktion til sociale strukturer altid andre interaktioner (fx computere eller andre tekniske apparater). I den forstand er samfundet ikke årsag til noget, forbindelserne er årsagen til samfundet: "[S]ociety is not what holds us together; it is what is held together. Social scientists have mistaken the effect for the cause, the passive for the active, what is glued for the glue." (Latour, 1986c: 276). Det er så at sige forbindelserne, der genererer det sociale, ikke omvendt: "Hver gang et A [fx menneske] siges at være forbundet med et B [fx mobiltelefon], er det det sociale selv, der genereres." (Latour 2008:127).

Første skridt for Latour er at forlade interaktion som en face-to-face betinget proces og se den som en proces, der også står i relation til elementer fjernt i tid og sted. Hvis der således ikke er nogen kløft mellem aktør og struktur, er Latours hypotese, at sociologien har forsøgt at løse et problem, som ikke eksisterer. Når interaktion og struktur er sammenfaldende, er der ingen afgrænsning og ingen ren udbredelse. Vi lokaliserer interaktioner gennem opdelinger, rammer og grænser (som forenkler dem), lige som vi "*actively globalize successive interactions through use of a set of instruments, tools, accounts, calculations and compilers*" (Latour, 1996:233) til en social struktur viser sig – eller der fra et kompliceret forholds forbindelser til et andet træder overblik frem.

Andet skridt er at forstå, hvori det sociale består. Socialt liv er ikke komplekst, forstået som en samtidighed af variabler, der ikke kan behandles adskilt, men kompliceret, forstået som på hinanden følgende adskilte variabler, der kan behandles en for en. Variablerne samles i det, Latour kalder en "sort boks" (en "what happened" eller "punctualization"),⁴¹ som tillader indforståethed og stabiliserer betydning. Ved at undersøge de enkelte, lokale variabler og stabiliseringerne i en sort boks eller punktualisering ser Latour en mulighed for at forstå systemer, vi i overordnede træk er klar over, hvad

⁴⁰ Latour bruger lokal og global på en lidt anden måde, end jeg selv gør i afhandlingen, fordi begrebernes spatiale og territoriale dimensioner (udbredelse) er ophævet, og de kun er koblet til temporale dimensioner (varigheder).

⁴¹ Latour bruger den sorte boks til bl.a. at beskrive, hvordan videnskabelige viden konstrueres som en nødvendig abstraktionsproces for overhovedet at kunne kommunikere komplicerede sammenhænge. Viden hos Latour forstås som documentation, dvs. som en bestemt form for vidensregistrering (i relation til bestemte objekter, kategorier mv.). I "Pandora's Hope: Essays on the reality of science studies" (1999) er "punctualization" den proces, hvormed en række netværk udskiftes med et enkelt element, som er det, andre aktører interagerer med. Elementet opfører sig på det tidspunkt som en såkaldt sort boks, fordi det for resten af systemet ses samlet som en funktion af dets output, input og overførselsegenskaber uden, at det bekymrer sig om, hvordan det internt fungerer. Latour definerer begrebet som synekdotisk og metonymisk i sin måde at operere på. I Visualization and Cognition beskriver han punctualization således: "Once accepted, these large entities are then used to explain (or to not explain) "cognitive" aspects of science and technology. The problem is that these entities could not exist at all without the construction of long networks in which numerous faithful records circulate in both directions, records which are, in turn, summarized and displayed to convince. A "state", a "corporation", a "culture", an "economy" are the result of a punctualization process that obtains a few indicators out of many traces." (Latour, 1986b:26)

gør, men hvor den detaljerede opbygning eller virkemåde er lukket land:⁴² "Neither individual action nor structure are thinkable without the work of *rendering local* – through channeling, partition, focusing, reduction – and without the work of *rendering global* - through instrumentation, compilation, punctualization, amplification." (Latour, 1996:234). Som del af den undersøgelse må vi spørge os selv, hvad det er, der giver interaktioner den varighed, som tillader de skift i tid og rum ("timeshifts" og "dislocation"), som hele tiden finder sted, når vi erfarer verden i en helhed.

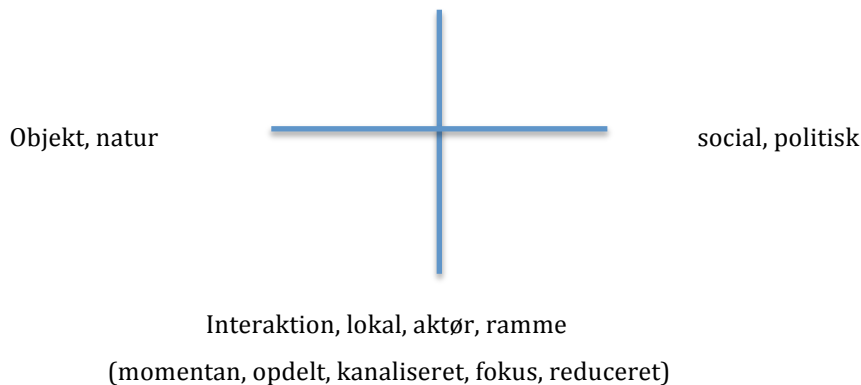
Latour stiller sig tvivlende overfor tendensen til at lade symboler være det stabiliserende element (Latour, 1996:234) - for hvis interaktioner er flygtige, hvordan kan den menneskelige hjerne så via metaforisk strukturerede symboler stabilisere dem? Snarere end mentale billeder foreslår Latour, at symboler er metonymisk forbundet gennem nærhedsrelationer med objekter tilstede i situationens totalitet: døre, vægge, stole, overflader, katedre, tavler, formularer, etc.⁴³ Latours tese er, at det er objekterne, der giver den stabilitet og varighed til interaktionerne, som tillader os at erfare helheder.

Hvis det sociale således også består af objekter, hvordan kan vi så forstå deres rolle? Latour mener, at sociologien enten har opfattet objekterne som usynlige redskaber (som elementer, der transmitterer uden at lægge til eller fratage, dvs. uden at forandre), som determinerende superstrukturer, der forbinder og former, eller som projektionsskærme, der reflekterer eller signalerer forskellige former for status. I alle tre forståelser af objekter er det umuligt at engagere objekterne direkte i konstruktionen af det sociale. Det låser sociologien i et dualistisk koordinatsystem, hvor der ikke blot er skabt en kunstig kløft mellem struktur og interaktion, men også mellem objekter og det sociale:

⁴² Når jeg i afhandlingen bruger begrebet "system", forstår jeg det i forlængelse af den definition. Den ligger tæt op ad Sassens definition på "system" som en assemblage, og jeg skelner ikke mellem de to definitioner (Sassen, 2008).

⁴³ Lingvisten Roman Jakobson skelner mellem ("metaphorá" = 'overføring') som lighedsprincip eller lighedsrelation og metonymi ("metonymia" = 'navnebytte') som nærhedsprincip eller nærhedsrelation. Hans skelnen betoner, at betydningsdannelse set gennem det metonymiske er situationel eller kontekst-afhængig i den forstand, at metonymien fremhæver delen fremfor helheden (se også Sassens assemblage-teori i afsnittet *Globalisering som social geografi hinsides det territoriale*). Fodspor er således metonymiske, det samme er "sejlet på havet" (Jakobson, 1979 [1956]).

Struktur, global, netværk, forbindelser
(varighed, udvidelse, soliditet, forstærker, indsamlet, instrumentering)



I stedet for at nærme sig en forståelse af det sociale fra enten struktur eller interaktion og gennem en modsætning mellem objekter og det sociale foreslår Latour at tage afsæt i krydsfeltet mellem dem: "The point of departure, if there is one, must rather be situated "in the middle", in an action that localizes and globalizes, which dislocates and disperses. (...) It can weave the properties of objects with those of the social." (Latour, 1996:235). Udfordringen er, at fordi objekter hidtil er blevet tillagt betydning alene gennem det, vi projicerer på dem,⁴⁴ eller gennem den objektgørelse, hvormed de enten muliggør menneskelig handling eller fremmedgør mennesker, så har sociologien ingen viden om deres egenskaber, når de indlejres i processer af lokalisering og globalisering:⁴⁵ "Objects do *do* something, they are not merely the screens of the retroprojectors of our social life. Their sole function is not merely to "launder" the social origin of the forces that we project onto them." (Latour, 1996:236). For at forstå, hvad det betyder, at objekter *gør* noget, foreslår Latour, at vi på den ene side må revidere, hvordan vi forstår deres karakter af objekt, og på den anden side genoverveje vores begreb om handling.

Det sidste først. Latour problematiserer forståelsen af handling som "making-be" i form af et subjekt med særlige kompetencer og et objekt, der takket være subjektet går fra potentiale til aktualitet. Han henviser til, at handling ikke kan være et udgangspunkt medmindre, man stopper cirkulationerne eller transformationerne, som udgør det sociale.⁴⁶ For at justere ideen om handling må

⁴⁴ "They are merely a projection screen" (Latour, 1996:236)

⁴⁵ Objekterne må enten opdages som noget, der ligger bag menneskelig handlen, eller som må bekæmpes ved at vise, at det ikke drejer sig om andet end overbevisninger i forklædning. Indenfor sociologien repræsenterer de to positioner, hvor objekter enten manipulerer eller manipuleres, er årsag eller virkning og "[t]he human sciences have for a long time been trying to reverse this reversal" (Latour, 1996:236).

⁴⁶ "Indeed action cannot be the point of origin except at the price of *stopping* the circulation, or the series of transformations whose movement continually traces the social body. The competencies of the actor will be

vi forstå ethvert punkt som en mediering, en begivenhed, der ikke kan defineres i kraft af input og output eller årsag og virkning. Det hjælper os til at fastholde de to vigtigste elementer i handling: at noget nyt viser sig og umuligheden af, at noget opstår ud af ingenting.⁴⁷ Det sociale bliver til gennem aktørers handlingsbårne deltagelse. Det binder aktøren, kollektiv eller individuel, til handlingen selv: "To do is to make happen. When one acts, others proceed to action." (Latour, 1996:237). Det betyder ikke, at vi er underlagt tingene, men at det vi skaber, overskrider os selv: "One can only share in the action, distribute it with other actants (...). There are only actors – actants – any one of which can only "proceed to action" by association with others who may surprise or exceed him/her/it." (Latour, 1996:237). Mennesker er ikke objekternes budringere, lige så lidt som objekter blot transmitterer menneskelig vilje.

Hvis Latour har ret i, at en anden måde at forstå, hvordan det sociale skabes og skaber, er at følge aktørernes handlingsbårne deltagelse, hvordan kan det så gøres? Det er her, den ændrede forståelse af objekter kommer i spil: "Human interaction is most often localized, framed, held in check. By what? By the frame, precisely, which is made up of non-human actors." (Latour, 1996:238). For at anskueliggøre, hvad han mener med, at menneskelig interaktion er holdt på plads af de rammer, som ikke-menneskelige aktører skaber, bruger Latour et eksempel fra et posthus:⁴⁸

"We do not suddenly land in "society" or in the "administration". We circulate smoothly from the offices to the post office's architect, where the counter model was sketches and the flux of users modeled. My interaction with the worker was anticipated there, statistically, years before – and the way in which I leaned on the counter, sprayed saliva, filled in the forms, was anticipated by ergonomists and inscribed in the agency of the post office. But it would be a serious mistake to say that I was not there. I was inscribed there as a category of user, and today I have just carried out this role and have actualized the variable with my own body." (Latour, 1996:238).

Enkeltelementer og samlingerne af dem i helheder glider mellem hinanden i Latours beskrivelse af situationen på posthuset: fra arkitektens skitse til statistikkerne over interaktioner med medarbejdere til den måde, han læner sig ind over skranken. På den baggrund konkluderer Latour, at det, der skaber varighed, måske nok er en narrativ fortælling om jeg'et, der bevæger sig rundt på posthuset, men det,

inferred *after* a process of attribution, pause, abutment or focusing. These must not be confused with the idea that the actor acts, as if actualizing some potentiality." (Latour, 1996:237)

⁴⁷ Men forlade de andre elementer i et dualistisk skema over handling: subjekt/objekt, kompetence/performance, potentiale/aktualitet.

⁴⁸ Det kunne lige så vel være skolen som eksempel, han havde brugt, således som både Klafki og Dewey gør, når de engagerer den som en ikke-menneskelig ramme af organisationsmønstre - vægge, stole, klokken og skemaet - i deres afsøgninger af situationers totalitet (se fx Klafki, 2005, Dewey, 1997).

der holder fortællingen sammen over tid og rum, er nærhedsrelationernes koblinger. Den proces af samlinger over tid og rum (aggregat) er forbundet med objekter og elektroniske teknologier af signaler, sensorer, lister og formularer (instrumenter, kontrolmekanismer, etc.), der tillader et sted at blive forbundet til et andet sted.⁴⁹ Latours afgørende pointer er, at ideen om mikro, meso og makro niveauer bliver irrelevant i denne type analyse: "The old difference of levels comes merely from overlooking the material connections that permit one place to be linked to others and from belief in purely face-to-face interactions." (Latour, 1996:240). Det eneste, vi ifølge Latour har brug for, er at genindsætte "midlerne" ("means") til at konstruere den sociale verden: objekterne.⁵⁰ For Latour er de netop ikke midler, men formidlere ("mediators"), der har en aktiv deltagende rolle i produktionen af det sociale.

Med det peger Latour på tre gensidigt forbundne metoder til at forstå det sociale: at anskue ting som sociale, at udskifte illusionen om interaktion og struktur med en udveksling af egenskaber mellem humane og non-humane aktører, og at følge empirisk forenklinger (lokaliseringer) og samlinger (globaliseringer), der både i tid og sted er placeret langt fra hinanden. Latours metode flytter fokus fra en dualistisk skelnen mellem globale, låste strukturer og lokale, partikulære interaktioner til forandringsprocesser, der rummer begge dimensioner i og med, at de alle består af stabiliseringer og interaktioner. Det foreslår en anden tilgang til etnografiske analyser end fx det skema om global, makro, top-down kontrol og lokal bottom-up modstand, som styrer analyser, der søger at genvinde lokal videnproduktion og modstandsstrategier i et forsøg på at imødegå globalt informerede styringsredskaber, test og standardiseringer (se fx Monkman, 2000). I stedet udvides etnografiens fokus på, hvordan orden konstrueres, til at omfatte såvel lokalisering som globalisering. Vilkår for enhver proces er i den forstand, at der ikke er nogen top-down eller bottom-up, men cirkulationer, transformationer, forhandlinger og stabiliseringer (herunder kategorisering, klassificering, opdeling, inddeling). I en multi-sited og eksperimentel etnografi udgør vidensobjektet selve disse processer sammen med de elementer, der stabiliserer dem eller gør dem ustabile, mobile og porøse.

Latours begreb om interobjektive forbindelser tillader os at overskride face-to-face positionens site-specificitet som privilegeret adgang til at forstå interaktioner ved at foreslå, at det er muligt at se dem både som processer i specifikke rammesætninger og som et aggregat (over tid og rum) af viden og tilgange. Interaktionerne, defineret ved aktørernes handlingsbårne deltagelse ("make happen") som en overskridelse af dem selv ("when one acts, others proceed to action"), betoner, at

⁴⁹ Teknologi hos Latour refererer også bredere til forskellige former for ingeniørprodukter såsom vejbumper, mikroskoper, scannere. Dvs. konkrete og materielle artefakter, som forsøges optrevet på anden vis, end det har været traditionelt inden for videnskabs- og teknologifeltet.

⁵⁰ Dem som i sociologien i første omgang gjorde os til civilisationer (mennesker frem for dyr).

gymnasiets rekonfigurationer finder sted gennem nye måder at ordne (organisere, stabilisere, mobilisere) sammenhænge i relation til fænomener, former og handling. Tilgangen løsriver handling fra et system af årsag og virkning til i stedet blot at betegne, at noget nyt viser sig, og at det ikke opstår ud af ingenting. Det hjælper os til at forstå gymnasiets transformationer ikke som eksterne implementeringer af noget nyt, men som opkomsten af nye interaktioner og som destabiliseringer af de elementer, hvorigennem interaktionerne opnår varighed, tilgængelighed og holdbarhed (fx skema, lokaler, pensum, etc).

Latours pointe er, at teknologier og ting er formidlere ("mediators") af, hvordan sammenhænge træder frem, de er en art 'sensorisk ratio' for, hvordan Malinowskis "scene of encounters" stabiliseres.⁵¹ Med Latours interobjektive fremgangsmåde, hvor det sociale er bundet til aktørers handlingsbårne deltagelse (deres "make happen"), ligger ansatsen til en multimodal teori og metode, der gør op med tidligere æstetiske kodificeringer og taksonomier. Den tegner en forskningspraksis, hvor betydning sanses og produceres gennem nærhedsrelationer (som i citatet om posthuset ovenfor: "My interaction with the worker was anticipated there, statistically, years before – and the way in which I leaned on the counter, sprayed saliva, filled in the forms, was anticipated by ergonomists and inscribed in the agency of the post office."). Det er på den baggrund, vi skal forstå Marcus' forslag om gennem sidestilling ("juxtaposition") at undersøge, hvordan orden og sammenhænge produceres i det globale udenom systemer af årsag og virkninger, subjekt og objekt (Marcus, 2008).

En ny "scene of encounters"

"For "testing the truth" is not merely matching by congruence or classification; it is making sense out of the totality of experience - a process of pattern re-cognition that requires not only concepts but active perception by all the senses." (McLuhan, 1973:8)

Udviklingen af en ny æstetisk praksis i den etnografiske forskning vedrører, som Marcus er inde på, en ny relation mellem forsker og felt, der opløser det strukturerende "point of view" i Malinowskis "scene of encounters". Med den canadiske medieteoriker Marshall McLuhan kan vi anskue det som en krise i tilskuerens rolle tæt forbundet til, hvordan teknologier strukturerer vores kropsligt forankrede

⁵¹ Det bliver tydeligt både gennem den naturvidenskabelige instrumentering, der gennem sensorer gør det umiddelbart utilgængelige tydeligt for sanserne, og den kunstneriske praksis, der øger sensitivitet og opmærksomhed mod det, vi ellers overser (Latour, 2013).

sanseapparat. McLuhans tese er, at når en ny teknologi udvider vores sansningers rækkevidde, opstår der et nyt forhold mellem alle sanser:

"If a new technology extends one or more of our senses outside us into the social world, then new ratios among all of our senses will occur in that particular culture. It is comparable to what happens when a new note is added to a melody. And when the sense ratios alter in any culture then what had appeared lucid before may suddenly become opaque, and what had been vague or opaque will become translucent." (McLuhan, 1975: 41)⁵²

Det ændrede sanseforhold betyder, som McLuhan er inde på i citatet, at nye sammenhænge træder frem, og de relationer, oplevelser og ting, vi opfatter som værdifulde, skifter.⁵³ Den visuelle modalitet, som sætter åbningsscenen hos Malinowski, konstituerer i McLuhans læsning ikke bare etnografiens forskningsæstetik, men også den måde de perspektivstabile teknologier (trykkekunsten og synsteknologierne) har struktureret praksis, teknikker, procedurer og institutioner, herunder organiseringen af den kommunikative sfæres politiske offentligheder (Habermas, 2009 [1962]) og nationalstatens samling (Anderson, 2006, [1983]).

Opkomsten af de elektroniske medier er i McLuhans analyse karakteriseret ved, at forholdet mellem tid og rum imploderer og forandrer organiseringen af rummet (rummet forstået som den måde vi organiserer sammenhænge, systemer og steder på) fra et visuelt domineret rum til et akustisk domineret. Ikke forstået som en henholdsvis billedlig eller lydlig dominans forankret i det menneskelige sanseapparat, men som strukturerende og retningsorienterende metaforer for, hvordan vi erfarer og begrebsligger sammenhænge:

"Speeding up the components of any visually ordered structure or continuous space pattern will lead to breaking its connections and destroying its boundaries. They explode into the resonant gaps or interfaces that characterize the discontinuous structure of acoustic space." (McLuhan, 1973:2).

Skiftet fra en analog og visuelt domineret kulturs sammenhængende og ensartede rum til de simultane, dynamiske, non-lineære grænseflader ("interfaces"), som McLuhan i citatet kalder "the

⁵² Medier hos McLuhan refererer ikke til nyhedsmedier, men til teknologier. McLuhan argumenterer for at kunsten kan give adgang til at forstå teknologiers betydning for vores bevidsthed om verden. I sine analyser af Lewis og Joyces værker, som han anså for at være dramatiseringer af mediernes sociale konsekvenser, hvor medierne er aktørerne selv, forsøgte McLuhan selv at "apply the method of art analysis to the critical evaluation of society." (McLuhan, 2002:vii).

⁵³ Analysen fremhæver således, at nye teknologier ikke kan forstås som noget, der blot tillader adgang, bevægelse, passage, men også som noget der blokerer.

discontinuous structure of acoustic space", udfordrer det lineære og fikserede rums grænser og forbindelser. Kunsthistorikeren Jonathan Crary beskriver det som "a sweeping reconfiguration of relations between an observing subject and modes of representation that effectively multiplies most of the culturally established meanings of the terms observer and representation." (Crary, 1992:1). De flertydigheder, Crary i citatet identificerer, vedrører, hvordan de elektroniske medier i McLuhans analyse så at sige folder relationen mellem årsag og virkning sammen i handlingsbårne interaktioner, hvor vi skaber muligheder snarere end vælger dem. Mens mening i den analoge verden således verificeres gennem klassificeringens kategoriseringer af tilsvarende enheder (det McLuhan kalder "matching"), finder meningskonstruktion i den elektroniske verdens erfaringshelheder (rum uden center og periferi) sted gennem involvering i taktile processer ("making"): "For the ear makes an "acoustic space structure" with centers everywhere and margins nowhere, like a musical surround or the boundless universe. Making sense involves "unified sensibility" or synesthesia." (McLuhan, 1973:14). Gennem fremskrivningen af det akustiske rum argumenterer McLuhan i citatet for, at forskydningen fra "matching" til "making" kobler forskellige sanser (synæstesi) og ophæver de "færdigpakke" processer, der i det analoge gør virkninger til årsag: "Complementarity is the process whereby effects become causes. Today, as causes and effects merge instantaneously, the new common ground is neither container nor category but the vastness of space via media." (McLuhan, 1973:11).⁵⁴ Hvor rummet i det visuelle paradigme er sekventielt struktureret gennem vertikalt organiserede, statiske kategorier, der betoner det figurative og specialiserede, er rummet i det akustiske paradigme, som McLuhan betoner i citatet, ikke en beholder eller en kategori, men horisontalt organiserede og udstrakte netværk (Gow, 2001, Cavell, 2002).⁵⁵ McLuhans pointe er, at når hierarkierne bag centralperspektivets stabile repræsentationer af forholdet mellem rum og tid kollapser, kan vi ikke længere fremskrive sammenhænge, som bygger på sammenfald og klassificeringer, men må indgå i tidslige processer af mønstergenkendelse, der både kræver involvering, begreber og sansninger (jf afsnittets indledende citat).⁵⁶ Den synæstetiske modalitet gør os i stand til at udvikle måder at

⁵⁴ McLuhans brug af det visuelle og akustiske rum trækker, som det fremgår af citatet, på inspiration fra Bohrs komplementaritetsprincip, men flytter det med over i en gestaltteoretisk figur/form-tænkning (se fx McLuhan, 1973).

⁵⁵ Paradigme forstået i forlængelse af Kuhns gentænkning af naturvidenskab som forbundet til erfaringsparadigmer, der sætter grænser for, hvad der kan iagttages og erkendes (Kuhn, (1970 [1962])). Skiftet fra det virtuelle til det akustiske markerer et sådan paradigmeskifte i den måde, mennesket oplever, gengiver og tolker sig selv og sine omgivelser. McLuhan beskriver det akustiske som processer, hvor enhver ny læring også omfatter en tidligere ignorants, hvor overflod betoner tidligere fattigdom, hvor sikkerhed skaber en baggrund af usikkerhed (McLuhan, 1973).

⁵⁶ McLuhan beskriver involvering gennem en modstilling mellem skriftkulturens adskilte praksis, som bidrog til at kategorisere og præcisere uden involvering ("Western man acquired from the technology of literacy the power to act without reacting") og de elektroniske mediers, hvor alting sker på næsten samme tid, hvis ikke i en og samme bevægelse, der gør en handling og dens svar er så tæt forbundet, at hver handling har en konsekvens: "It is no longer possible to adopt the aloof and dissociated role of the literate Westerner." (McLuhan, 1975:4).

navigere analytisk i de nye, udstrakte erfaringshelheder (dvs. rum uden center og periferi), hvor figur og form træder frem gennem deres relationers resonanser (dvs. i grænsen mellem dem).⁵⁷ Det særlige ved en ny modalitet er således, at den, fordi den producerer betydning ("sense") gennem involvering ("making") snarere end klassificering ("matching"), er organiseret af nærhedsrelationer, snarere end lighedsrelationer, som vi så hos Latour.

Det bliver tydeligt i McLuhans ikoniske udtryk 'The Global Village', der bygger på, at betydning i en elektronisk tidsalder skabes gennem nærhedsrelationer ('Village') i erfaringshelheder ('The Global'). De nye sociale organiseringer af global karakter og det skifte i vores status fra tilskuer til involveret deltager henviser både til en ny global skala for kommunikation og en stigende og potentiel konfliktfyldt involvering i andres anliggender.⁵⁸ Elektroniske mediers multimodalitet og fleksibilitet kobler alle former for udtryk med en mangfoldighed af interesser, værdier og fantasier i langt fra gnidningsfrie møder. Med udtrykket 'The Global Village' sætter McLuhan derfor på ingen måde scenen for et harmonisk og homogent enhedsfællesskab, men snarere for et performativt orienteret samfund fuld af sociale spændinger. For at understrege, hvordan det også radikalt ændrer deltagernes roller og handlinger, ændrer han begrebet til 'The Global Electric Theatre' (McLuhan, 1973, 1974):

At electric speeds, new direct perception of existence by-passes old die-hard concepts of Nature. We can now anticipate the effects - both services and disservices - before allowing the causes to develop. We no longer merely choose options, we make them. We can invent the remedies for both fortune and misfortune. Today, causing and explaining and predicting merge while teacher-student, consumer-producer, and audience-actor unite in new roles for the Global Electric Theatre. The future is not what it used to be; neither is causality, for thought travels much faster and farther than light. (McLuhan, 1973:18)⁵⁹

⁵⁷ "For the ear makes an "acoustic space structure" with centers everywhere and margins nowhere, like a musical surround or the boundless universe. Making sense involves "unified sensibility" or synesthesia." (McLuhan, 1973:14).

⁵⁸ Begrebet 'The Global Village' optræder første gang i McLuhans bog *Explorations in Communication* fra 1960. Involveringsdimensionen fremskriver McLuhan gennem en modstilling mellem skriftkulturens adskilte praksis, som bidrog til at kategorisere og præcisere uden involvering ("Western man acquired from the technology of literacy the power to act without reacting"), og de elektroniske mediers, hvor alting sker på næsten samme tid, hvis ikke i en og samme bevægelse, og en handling og dens svar er så tæt forbundet, at hver handling har en åbenlys konsekvens: "It is no longer possible to adopt the aloof and dissociated role of the literate Westerner." (McLuhan, 1975:4). McLuhans analyse understreger at "juxtaposition" ikke kun er en *side-* eller *sammen-*stilling, men også en *modstilling*.

⁵⁹ Det er denne potentielt konfliktfyldte fortolkning, som Castells bygger på i sin triologi om netværkssamfundet (Castells, 1996-99, Bind 1-3)

En konstellationsanalytisk tilgang

'The Global Village' er McLuhans bud på en ny "scene of encounters" i det globale, hvor "place making" og "sense making" akkurat som i Lewins feltteori er metodisk sammenfaldende processer.⁶⁰ Lige som Lewin og aktionsforskningen generelt, betoner den tilgang feltet som "a total field of interacting events" (McLuhan, 1975:248), hvor meningskonstruktioner er uafsluttelige, åbne processer. McLuhan bidrager imidlertid til at folde ud, hvordan vi gennem feltteorien kan få adgang til at forstå forbindelserne mellem samfundsmæssige transformationer og nye teknologier og de sammenhænge, de producerer, ikke bare gennem sociale interventioner i fx arbejdspladsens praksis, men også gennem interventioner, der udvikler mosaikker af fragmenter (empirisk data): "The Gutenberg Galaxy develops a mosaic or field approach to its problems. Such a mosaic image of numerous data and quotations in evidence offers the only practical means of revealing causal operations in history" (McLuhan, 1969).⁶¹ I citatet beskriver McLuhan, hvordan de interaktioner mellem elementer, som mosaikkerne producerer, gør de måder, hvorpå sammenhænge opstår, læsbare. Gennem McLuhans mosaikbegreb kan vi forstå Marcus' forslag om en forskningspraksis baseret på sidestillinger ("juxtapositioner") som en ny æstetik, hvor nærhedsrelationer bliver det styrende princip for at producere og afkode sammenhænge (McLuhan, 1973:11).

Med inspiration fra Crary vil jeg imidlertid foreslå at reformulere McLuhans mosaikbegreb og Marcus' begreb om sidestillinger gennem et begreb om konstellationer: "Each of my chapters presents a *constellation of objects that suggest some of the ways* in which the problems of a contingent modernized perception took shape within the larger transformation of Western cultural practices in the late nineteenth and early twentieth century." (Crary, 1999:5 - min kursivering). Crarys beskrivelse af konstellationsbegrebet som en måde at fastholde analyserne som åbne kompositioner af objekter (hvis elementer kan gensammensættes igen og igen) deler en række træk med mosaikker og sidestillinger.⁶² Det honorerer behovet for at producere en "scene of encounters", hvor forskellige

⁶⁰ McLuhan illustrerer ofte sammenfaldet gennem forholdet mellem figur/form i fikserbilleder, som vi også finder i den Gestaltteori, Lewin henter inspiration hos i udviklingen af sin feltteori (fx Husserl, Köhler, m.fl.), hvor figur (kvaliteter som form, størrelse, farve) er uadskillelig fra konteksten (McLuhans "baggrund").

⁶¹ McLuhans værker antager i den forstand en manifestagtig karakter, der har tendens til at benytte samme retorik, som den populærkultur, der udgør materialet i de fleste af analyserne. Betragter man imidlertid hans essays som mosaikagtige sonderinger – sådan som McLuhan selv gør (McLuhan, 1975:4) – hvor den flittige brug af fragmenter fra litteratur, kunst og populærkulturens reklamer og magasinartikler, der monteres ind i selve teksten, samtidig danner materiale for refleksionerne, bliver deres intention netop at gøre fortolkningerne tilgængelige ved at fremskrive selve erfaringerne af dem. Paul Grosswiler formulerer McLuhans metode således: "Few critics, until recently, have noticed that McLuhan was mining the interstices of media change for openings that allow human awareness and change or, in another word, praxis." (Grosswiler, 1996)

⁶² Crary henter begrebet hos kulturteoretikeren Walter Benjamin, der brugte konstellationer til at fremskrive sociale, politiske og kulturelle flertydigheder i overgangen fra det 19. til det 20. århundrede. Benjamin introducerer første gang konstellationsanalyser eller konstellationsbegrebet i introduktionen til *Ursprung des deutschen Trauerspiels* fra 1928, som Susan Buck-Morss identificerer som det egentlige grundlag for Theodor W. Adorno og Frankfurterskolens tidlige samfundsanalyser (Buck-Morss, 1977). Både Benjamin og Adorno

elementers konvergencer, kollisioner og kampe kan træde frem (Inda & Rosaldo, 2008). Desuden imødegår det behovene for at kunne lade sammenhænge undvige klassificeringer ved at rive elementerne ud af konventionelle sammenhænge og sætte fragmenterne sammen i nye ikke allerede kodede samlinger.⁶³ Fordelen ved konstellations-begrebet fremfor begreber som mosaikker og sidestillinger er imidlertid for det første, at det trækker på en tilgang til analyser af samtiden, der aktualiserer både diakrone og synkrone forløb, for det andet, at dets etymologiske betydning betoner analysernes karakter af pejle- eller orienteringspunkter, som vi kan navigere efter.

Min læsning af konstellationsbegrebet som et redskab, der med afsæt i det empiriskanalytiske niveau identificerer nye forbindelser og flertydigheder og bidrager til samtidens navigeringsprocesser, fremhæver behovet for ikke bare at producere og fremskrive forbindelser gennem et synkront analysearbejde (interventionsprojektet), men også gennem et diakront analysearbejde (jf Crarys analyse af overgangen fra det 19. til 20. århundrede). Gennem min translation af konstellationsbegrebet betoner jeg, at den første analysedels historiske analyser ikke skal ses som årsags-virkningsforløb i en udviklingshistorie, men som pejlinger (det Saskia Sassen kalder "eksperimenter", Sassen, 2008), der kan bidrage til at kortlægge og begrebsliggøre et analytisk terræn for, hvordan vi i vores forsøg på at skabe meningsfulde måder at tænke uddannelse fremover kan drøfte forandringerne som både fortsættelser og nybrud.

begrunder konstellationsbegrebet i en forståelse af magt som værende den subjekt-objekt struktur, der definerer menneskelig interaktion. Hos Adorno i særlig grad gennem det kritiske arbejde med magtstrukturer (og fremskrivningen af nye nøglekategorier som klasse, ideologi og varestrukturer), hos Benjamin også med et blik for frembruddets særlige karakter i sig selv, som det sker i *Passageværket*, som han skrev på fra 1927 og frem til sin død i 1940, og som endte med at bestå primært af ubehandlede konstellationer, montager af fotos, skriftstykker, figurer – et kaleidoskop af konstellationer, som Buck-Morse kalder værket (Buck-Morse, 1993:106). *Passageværkets* dialektiske billeder, som Adorno definerede konstellationerne som, blev den direkte inspiration til hans og Max Horkheimers *Oplysningens dialektik* fra 1944 (Buck-Morss, 1977: 107).

⁶³ Dermed tillader det, at objekterne løsriver sig fra subjekt-objekt-strukturer og træder frem påny. Susan Buck-Morss beskriver det som en subjektets overgivelsesproces til objektet: "The subject had to get out of subjectivity's box by giving itself over to the object, *entering into it*, as Benjamin had stated in this *Trauerspiel* book." (Buck-Morss, 1977:86). Adorno forbinder konstellationsbegrebet i sin tiltrædelsestale i Frankfurt med netop det at opdage noget for første gang: *ars inveniendi* (Buck-Morse, 1977: 86).

IV. Det globale som en ny horisont for kulturel produktion – en begrebsafklaring

“Time and territory are beginning to seep out of the century-old cages into which they have been pushed over the last few centuries by the project of making nation-states. We are moving towards centrifugal dynamics, away from the national capture of all key building blocks of social existence. From the unitary time and territory of the national to a multiplication of temporalities and towards a denationalizing of territory. In this process, time makes legible its embeddedness in many diverse orders, and territory makes legible its nomadic potentials. These are the bits of a new reality in the making.” (Sassen, 2009a:36)

En multi-sited og eksperimentel etnografi bygger på en forståelse af det globale som en radikalt rekonfigureret social geografi. Opgøret med mekaniske virkningskæder, taksonomier, kategorier og niveauer i etableringen af en ny ”scene of encounters” er forbundet til det, David Held kalder en globaliseringstransformativ position (Held, 2007).⁶⁴ Det vil sige en position, hvor det globale forstås som opkomsten af en væsentlig ny organiseringslogik i det sociale. Det har konsekvenser for, hvad forskningsprojektet forstår ved det globale, og ikke mindst hvad det *ikke* forstår ved det.

Begrebsafklaring – på vej mod en globaliserings-transformativ position

Fra 1980’erne og frem bliver globalisering i stigende grad et centralt tema i analyser af forandringsprocesser i nationale uddannelsessystemer verden over, herunder curriculumreformer (se fx Gough, 2000), uddannelsespolitik (se fx Carnoy, 2000) og universitetsreformer (se fx Tuchman, 2009). Fælles for mange af analyserne er, at de fremhæver, at uddannelsessystemer måske nok fortsat er udtryk for og bidrager til det nationalstatslige projekt, som pointeret af Benedict Anderson i *Imagined Communities* (1983), men på ingen måde længere kan forstås som en nationalt afgrænset kontekst (Enders, 2004). Det betyder, at uddannelsesforskningens interesse for, hvordan forandringsprocesser griber ind i hinanden på tværs af landegrænser, vokser, og analyser af, hvordan de redefinerer uddannelsessystemer, anses for stadig vigtigere (se fx Apple, 1992, Carnoy, 2000, Rinne et al., 2004, Jordan, 2011, Lawn, 2012). I mange af analyserne er globalisering en betegnelse for de senere års stigende krav om effektivitet indenfor uddannelsessystemet og voksende opmærksomhed

⁶⁴ David Held kategoriserer globaliseringslitteraturen indenfor tre positioner: den globaliserings-skeptiske, den globaliserings-entusiastiske og den globaliserings-transformativ tilgang (Held, 2007)

på jobmarkedet i den måde uddannelse drøftes og formuleres kombineret med et skifte fra at være et offentligt gode til at være et produkt på et marked og en forskydning fra lærerstyret autonomi til centralstyrede processer (se fx Monkman & Stromquist, 2000, Tuchman, 2009, Nussbaum, 2010, Biesta, 2011, Sahlberg, 2011, Greenwood, 2011). Der er tale om forskning, der bidrager med vigtige indsigter i de nye syn på uddannelse, som orienterer alle niveauer af det formelle uddannelsessystem mod en øget nationaløkonomisk produktivitet (Mangold, 2012).

De tendenser i uddannelsesreformer verden over, som den internationale forskning sætter fokus på, går igen i analyserne af globaliseringens effekter i en dansk uddannelseskontekst. Her har en række forskere de senere år argumenteret for, at forandringsprocesser i børnehaver og indtil videregående uddannelser generes af kravene fra en globaliseret vidensøkonomi og de nye forvaltningsprincipper og organisationsmodeller, der ledsager den under indflydelse af New Public Management (Hjort, 2008, Aagaard & Mejlgaard, 2012). Forskningen spænder bredt, herunder analyser af styringsredskaber i pædagogisk udviklingsarbejde som del af de OECD-initierede komparative uddannelsesmålinger (Plum, 2010), kompetencerelaterede universitetsreformer i relation til Bologna-processen (Sarauw, 2011) og konkurrencestatens konvertering af uddannelser til et system for livslang læring som del af en global orden (Pedersen, 2011). De danske forskeres kritiske blik går på, at styringsredskaber, anvendelsesorientering og markedsgørelse i bedste fald overskygger og i værste fald truer elementer som forskellighed, kompleksitet og kritisk refleksion.

Det store fokus på globaliseringens konsekvenser både i den internationale og i den danske forskning har - hvor vigtige analysernes pointer end er - også en tendens til at flytte vores opmærksomhed væk fra analyser af, hvordan vi overhovedet kan definere globalisering, og hvad det globale som ramme tillader os at undersøge (Monkman & Stromquist, 2000). Manglen på mere begrebsdefinerende analyser skjuler de mulighedsrum, der også opstår, når aktører indgår nye relationer. Resultatet er, at globalisering ofte kommer til at optræde som en uafhængig og ekstern kraft, der påvirker nationale og lokale sammenhænge, og vi kommer til at beskæftige os med de nationale og lokale svar på dette pres (se fx Pedersen, 2011, Plum, 2010).

Martin Carnoy giver sit bud på, hvad fortolkningen af globalisering som dimension ved uddannelsesområdet betyder i *Globalization and Educational Reform* (2000), når han analyserer, hvordan sameksistensen af transplanatoriske forbindelser og territoriale strukturer er forbundet til magtforhold, interesser og værdier i en grad, så udviklingen af nationale studieordninger i vid udstrækning ikke meningsfuldt kan forstås som hverken eksterne eller interne processer.⁶⁵ En

⁶⁵ "The International Monetary Fund (IMF) has played an important role in setting the conditions for national states to develop economically in this global context. A major part of the IMF package for countries preparing themselves for "sound" economic growth is to reduce the size of public deficits and shift national resources of public spending relative to the private sector. Since educational spending is such an important fraction of public

lignende opløsning af, hvad der kan forstås som "ude" og "inde" (eksternt og internt) indenfor en nationalstatslig terminologi identificerer han i den måde, hvorpå uddannelser forandres i mødet med supraterritoriale institutioner, når politikere og praktikere skal forholde sig til uddannelsestest i form af Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS) og Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) fra International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) og Programme for International Student Assessment (PISA) fra OECD. Såvel de omfattende tests og komparative rapporter fra organisationer som IEA og OECD som anbefalingerne fra Verdensbanken etablerer ifølge Carnoy nye forbindelser mellem økonomi og de netværk, indenfor hvilke individer og grupper opererer i hverdagen.⁶⁶ Analysen fremhæver for det første, at distinktionerne mellem det, der er "inde" og det, der er "ude", mellem internt og eksternt, mellem center og periferi indenfor de eksisterende begrebsapparater ikke ukritisk kan bringes med over i udforskningen af mødet mellem globalisering og uddannelse. For det andet, at transformationerne må diskuteres i relation til normative og politiske aspekter, herunder deres mulige alternativer.⁶⁷

For forskere, der betoner, at det at navigere og handle er tæt forbundet med at kunne aflæse og begrebsliggøre samtidens transaktioner og bevægelser, udfordrer den manglende forståelse af de globale processers karakter også vores muligheder for at skabe og kvalificere de systemer og sammenhænge, vi ønsker (se fx Sassen, 2008, Shirky, 2012). Jeg foreslår med forskningsprojektet at påbegynde en sådan aflæsning og begrebsliggørelse fra flere vinkler - her formuleret af uddannelsesforskerne Karen Monkman og Mark Baird:

"Conceptualizations of globalization could and should be more carefully articulated and influences should be considered from multiple directions: not just how globalization

sector spending in most countries (about 16%), reducing public spending inevitably means reducing the relative spending on education, at least for a number of years. The longer-term lending counterpart to the IMF, the World Bank, has provided a set of Structural Adjustment Loans (SALs) to help countries through this trying economic period and sector loans specifically aimed at cushioning the downturn in relative educational spending. But these loans are "conditioned" to making certain kinds of educational reforms." Carnoy, 2000, 47

⁶⁶ Carnoy bygger analysen på Verdensbankens anbefalinger til nationalstater over hele verden om at udvikle strategier til at udvide uddannelse og højne kvaliteten i en kontekst af faldende offentlige udgifter: "Among other strategies, the Bank paper [World Bank Educational Sector Paper (1995)] recommends (1) the shift of public funding for education from higher to lower levels of education; (2) the expansion of secondary and higher education through increased privatization; (3) the reduction of public spending per pupil in countries with "high" teacher-pupil ratios in primary and secondary education (less than 1:40) through increasing class size; and (4) the increase of the quality of education through relatively costless "efficiency" reforms, such as decentralization.", Carnoy, 2000, 47. Forbindelserne baserer sig i Carnoys analyse af uddannelsesområdet primært på værdier om effektivitet og konkurrence, som også er det træk flere kritikere peger på i stigende grad bliver en konstituerende reference for hvordan uddannelse tager form (Biesta, 2011).

⁶⁷ Det samme påpeger Scholte i sit begrebsafklarende arbejde: "The spread of globality is – and cannot but be – normatively laden and politically charged. It is important to determine whose power rises and whose suffers under currently prevailing practices of globalisation and to consider whether alternative policies could have better political implications." Scholte, 2008:1498

influences education but also how actors in education mediate globalization, be it through participatory practices and the multiplicity of voices found in arenas such as the digital domain, or in the reshaping of discourse, which then guides our understandings and actions.” (Monkman & Baird, 2002:499).

Det behov for at præcisere globaliseringsbegrebet, som Monkman & Baird identificerer i ovenstående citatet, er afsættet for politologen Jan A. Scholtes forsøg på at afgrænse begrebets tilsyneladende altomfattende forklaringskraft ved at fastholde, at begrebet skal kunne bidrage med en fra andre begreber kvalitativ forskellig forståelse af samtidens sociale, kulturelle, økonomiske og politiske transformationer. Han indleder derfor sit definatoriske arbejde med at identificere og udgrænse fire ofte anvendte tilgange til globalisering, som ikke tilføjer væsentlig nyt til de indsigter, som eksisterende begrebsapparater allerede stiller til rådighed.

Når jeg i forskningsprojektet med Scholte fastholder at definere globalisering som forskellig fra følgende fire tilgange, skyldes det for det første, som Scholte fremhæver, at begrebet i alle fire tilfælde er mindre præcist til at beskrive de pågældende processer, end de eksisterende begrebsapparater er. For det andet, at de analyser og konklusioner, de bidrager med, allerede er kendte og derfor ikke kan give adgang til at udforske opkomsten af særlige træk ved vores samtid. De ender så at sige med at stå i vejen for at se, hvad der er kvalitativt nyt ved det globale (Staunæs, 2007). Den første tilgang til globalisering, som Scholte identificerer, definerer begrebet som internationalisering og refererer til samtidens øgede transaktioner og voksende gensidige afhængighed mellem lande (se fx Thompson, 2006, Petersen, 2011, m.fl.). Scholte peger på, at definitionen er attraktiv, fordi den indebærer et minimum af intellektuelle og politiske justeringer i forhold til et eksisterende begrebsapparat: "Globalisation-as-internationalisation gives the comforting message that the new can be wholly understood in terms of the familiar." (Scholte 2008:1474). Svagheden for Scholte er, at sociale relationer fortsat fortolkes gennem kategorier af lande-enheder, statsregeringer og nationale samfund, der, som også sociologen Ulrich Beck peger på, udgør metodiske begrænsninger for at analysere relationernes kvalitative forandringer (Beck, 1996). Det betyder, at analyserne ofte udelukkende fokuserer på øget udveksling og voksende afhængighed mellem landeenheder. Globalisering kommer her til at betegne en kvantitativ øget transaktion af information, ideer, varer, penge og investeringer mellem nationalstater, der i overvejende grad placerer relationerne indenfor et fortolkningsunivers domineret af konkurrencestatens logikker.

Den næste tilgang, som for Scholte heller ikke tilføjer nævneværdigt nye erkendelser, definerer globalisering som liberalisering, af kritikere ofte omtalt som neoliberalisering eller globalisering fra oven. Begrebet betoner her en makroøkonomisk, World System tilgang, som

hovedsageligt forbinder globalisering med processer, der fjerner offentlige restriktioner på varer og videns bevægelighed og skaber en åben og grænseløs verdensøkonomi (se fx Wallerstein, 1990, Amin, 1996, m.fl.). Svagheden er, at analyserne fastlåses i en makroøkonomisk politiks top-down strukturer, og Scholtes pointe er, at selvom liberaliseringer uden tvivl faciliterer globalisering, er det en misforståelse at anskue de to begreber som identiske. Hans kritik vedrører primært, at definitionen ved at skabe den reducerende afledning, at neoliberalisme er den eneste policy-ramme for en mere global verden kommer til at nedtone alternative politiske handlemuligheder.⁶⁸

Den tredje tilgang definerer globalisering som universalisme og betoner en fælles kulturel nexus, hvor vidt forskellige objekter og erfaringer deles af mennesker verden over (se fx Robertson, 1992). Tilgangen identificerer globalisering som en kulturel kraft, hvor der i krydsfeltet mellem tidligere geografisk eller socialt adskilte sfærer formes nye kulturelle udtryk. Scholte fremhæver, at svaghederne ved den definition er, at det er et fænomen, der allerede er kendt i form af fx folkevandringer og religiøs spredning, og at tendensen til at sætte lighedstegn mellem globalisering og homogenisering betyder, at begrebet ikke formår at forklare, hvordan der samtidig også kan være tale om processer af stigende kulturel diversitet (se fx Hall, 1991).

I forlængelse af globalisering som universalisme definerer den fjerde tilgang globalisering som en vestliggørelse. Indenfor den definition betegner globalisering processer, hvor vestlige værdier og vestlig modernitet (kapitalisme, industrialisering, rationalisme, urbanisering, etc.) spredes til resten af verden gennem en hegemonisk udviklingsdiskurs. Den forstår globalisering som en ny version af kolonisering eller imperialisme, men overser ifølge Scholte de deliberative potentialer, der også fremhæves som globalisering fra neden af en række sociale bevægelser som fx den mexicanske oprørsbevægelse zapatisterne (1994-). Desuden har tilgangen en tendens til at konstruere ikke-vestlige lande som passive forbrugere af importerede varer (Inda & Rosaldo, 2008).

Det er først hos det, Scholte identificerer som en femte globaliseringsposition, at begrebet adskiller sig kvalitativt fra allerede eksisterende begrebsapparater. Her finder han globalisering defineret som:

”the spread of transplanetary – and in recent times also more particularly supraterritorial – connections between people. From this perspective, globalisation involves reductions in barriers to transworld social contacts. People become more able – physically, legally,

⁶⁸ En lignende kritik retter Sarauw mod det, hun kalder governmentality-teoriens kompleksitetsreducerende tendens til at se Bologna-processen ”som en lineær bevægelse mod et allerede kendt endemål, nemlig udfoldelsen af en ’neoliberal’ diskurs eller rationalitet.”, der analytisk ender med at gøre det neoliberale rationale til både årsag, forklaring og konklusion (Sarauw, 2011:23).

linguistically, culturally and psychologically – to engage with each other wherever on earth they might be.” (Scholte, 2008: 1478).

I citatet fremhæver Scholte, at det særlige ved den femte tilgang er måden, hvorpå globalisering komponerer, rammesætter og repræsenterer det sociale rum (*“the where of social life”*) (Scholte, 2008:1479). Mens de første fire tilgange alle forudsætter det, Scholte kalder *“a continuity in the underlying character of social geography”*, er det i den femte tilgang netop de altomfattende forandringer i den sociale geografis karakter, der radikalt adskiller samtiden fra andre perioder. Definitionen har elementer til fælles med de andre fire tilgange (fx træk som mobilitet, afhængighed, udveksling), men tager ikke afsæt i analyser, der fremhæver, at ændringer i fx transporttid har gjort verden mindre, forstået som kortere rejsetid. Scholtes pointe er, at den type analyser bygger på, at verden bliver mindre indenfor en territorial geografi, og at globalisering ikke kan forstås som en sådan territorial opskalering, fordi de sociale relationer, der dukker op, er karakteriseret ved egenskaber, der *“extend anywhere across the planet at the same time”* og *“move anywhere on the planet in no time.”* (Scholte, 2008, 1479).⁶⁹

I modsætning til en territorial geografis kontinuitet, der organiserer det sociale rum ud fra stedets placering, afstanden mellem steder og grænserne mellem territorier, bringer det globale de sociale relationer hinsides - *beyond* – det territoriale rum og skaber en simultanitet og en øjeblikkelighed, hvis særlige træk ikke kan kortlægges gennem en territorial geografi. Det betyder *ikke*, at territorialitet ikke længere er betydende, men at globalisering er en dimension ved sociale relationer, snarere end et domæne, der kan afgrænses fra andre geografiske arenaer. I den optik markerer globalisering ikke kun en kvantitativ forandring, hvor aktører i forskellige lande og lokaliteter udveksler mere, men også at forbindelserne kvalitativt forandrer den *måde* det sociale rum (som i det sociale livs *“hvor”*) organiseres på. Det er denne teori om det globale som en transformation af det sociale, der får David Held til at definere tilgangen som en globaliserings-transformativ position (Held, 2007).

Positionen trækker på en række teoretikere, som fra 1980'erne og frem forsøger at beskrive det, de identificerer som en lang række omfattende metatransformationer af kultur, politik, samfund og økonomi gennem globaliseringsbegrebet. I deres analyser antager globalisering vidt forskellige udtryk fra den måde, finansielle kredsløb fungerer på, over opkomsten af transnationale selskaber, til dannelsen af nye politiske alliancer og institutioner og tilsynecomsten af dynamiske kulturelle udvekslinger, der både homogeniserer værdier og fostrer diversitet. Hovedstrømmen omfatter

⁶⁹ Territorial geografi refererer til spatiale domæner kortlagt på jordens overflade, der via længde-, bredde- og højdepunkter er placeret i et tredimensionelt skema (hvor afstand er det territorium, som adskiller steder, og grænser referer til afgrænsningen af sektioner på jordens overflade).

sociologer, antropologer og humangeografer som Manuel Castells, Anthony Giddens, Ulrich Beck, Zygmunt Bauman, David Held, Arjun Appadurai og David Harvey, der alle fremhæver, hvordan en nationalstatslig suverænitet får en mere porøs og ikke længere entydig grænseflade.⁷⁰

Deres analyser involverer for det første identifikationer af nye, kontekstspecifikke – dvs. variable, plurale – grænsekonstruktioner af såvel materiel som mediebåret karakter (Beck, 1996, Olesen, 2009, Hedetoft, 2003), som forandrer det politiske felt. Herunder koblinger mellem nationalterritoriale aktører og supranationale processer, der finder sted, når politikere skal forholde sig til verdensomspændende spørgsmål som klimaforandringer (Rio+20 i 2012), finanskriser (den seneste krise fra 2008 og frem) og fattigdom (FNs 2015 Mål) eller lokale kriser, der involverer verdenssamfundet i form af FN, IMF og andre transnationale institutioner.⁷¹ For det andet fremhæver de, hvordan handel (produktion, distribution og ledelse) og finansverden opererer på en global skala af hidtil uset omfang gennem multinationale selskaber, produktionsnetværk og finansmarkedernes kapitalakkumulation og værdiskabelse, der redefinerer det økonomiske felt (Castells, 2003). For det tredje integrerer de eksempler på, hvordan processer af kulturel udveksling rammer selv afsidesliggende områder og nye kulturelle udtryk dukker op i møderne mellem tidligere socialt eller geografisk adskilte sfærer (Appadurai, 1996).

Gennem identifikationerne af forandringer i grænsekonstruktioner, i deres omfang og i deres rækkevidde foreslår den globaliserings-transformative positions teoretikere, at samtidens dominerende processer og funktioner i stadig mindre grad afhænger af den territoriale afstand mellem sociale positioner, og at det sociale rum (det sociale livs "hvor") derfor med fordel kan forstås gennem topologiske analyser (hvor "sted" er defineret ved, hvad der er forbundet og disse sammenhænges egenskaber), snarere end gennem topografiske (hvor "sted" er defineret ved parametre som længde og afstand). Manuel Castells beskriver det i første bind af triologien *The Information Age* udgivet mellem 1996 og 1998 (*The Network Society*, *The Power of Identity* og *End of Millennium*) i følgende lange, men centrale citat således:

⁷⁰ Zygmunt Bauman skitserer vores samtid som en tid domineret af radikal flygtighed og uvished, der påvirker alle dimensioner af vores liv (Bauman, 2006), Ulrich Beck peger på tilsynekomsten af verdensomspændende, netværksforbundne samfund (Beck, 1996), Arjun Appadurai ser verden som udgjort af "scapes" snarere end af territorialt betingede helheder (Appadurai, 1996), Manuel Castells foreslår, at grundlaget for social praksis er netværk af gensidigt forbundne knudepunkter, der overskrider nationale grænser og indgår i et "strømmenes rum" (spaces of flows) (Castells, 2003), Antony Giddens taler om en ny global orden (Giddens, 2000), David Harvey peger på, at forandringerne indstifter en repræsentationskrise ved at ryste vores forståelse af historie og geografi (Harvey, 1989), og David Held fremhæver nødvendigheden af opløsningen af geopolitiske kræfter til fordel for demokratiske, sociale praksisser (Held, 2007).

⁷¹ Eksempler på det sidste er borgerkrige og folkemord (Syrien i 2011-, Congo i 2008, Darfur i 2003, Rwanda i 1994 og Israel-Palæstina siden 1948), katastrofer (Fukushima i 2011, jordskælvet i Haiti i 2010, tsunamien i 2004) og økonomisk-politiske nedsmeltninger (Sovjetunionen i 1991, Argentina i 2001, Island i 2008, Grækenland i 2012).

”Et netværk er en række gensidigt forbundne knudepunkter. Et knudepunkt er det punkt, hvori en kurve skærer sig selv. Hvad knudepunkter konkret er, afhænger af den konkrete type netværk, der er tale om. Det er aktiemarkeder og deres tilknyttede centre for avanceret service, hvis vi taler om de globale finansstrømmes netværk. Det er Ministerrådet og Kommissionen i det politiske netværk, der regerer Den Europæiske Union. Det er coca- og valmuemarket, illegale laboratorier, hemmelige landingsbaner, gadebander og finansinstitutioner til hvidvaskning af penge i det narkosmuglingsnetværk, der gennemsyrrer økonomier, samfund og stater i hele verden. Det er de tv-systemer, underholdningsstudier, computergrafiske miljøer, nyhedsgrupper og mobile enheder, som skaber, transmitterer og modtager signaler i de nye mediers globale netværk, der spiller en central rolle for de kulturelle udtryksformer og den offentlige opinion i informationsalderen. (...) Den topologi, som netværkene definerer, bestemmer, at afstanden (eller intensiteten og interaktionsfrekvensen) mellem to punkter (eller sociale positioner) er kortere (eller hyppigere eller mere intens), hvis begge punkter (eller sociale positioner) er knudepunkter i samme netværk, end hvis de ikke hører til det samme netværk. På den anden side har strømmene inden for et givet netværk ingen afstand, eller samme afstand, til alle knudepunkter. Et givet punkts afstand (fysisk, socialt, økonomisk, politisk, kulturelt) varierer således mellem nul (for ethvert knudepunkt i samme netværk) og uendelig (for ethvert punkt uden for netværket). Optagelse i/udelukkelse af netværk og beskaffenheden af relationerne mellem netværk, der tager form af informationsteknologiske udvekslinger med lysets hastighed, bestemmer de dominerende processer og funktioner i vores samfund.” (Castells, 2003:432)

I citatet definerer Castells hovedtrækkene i sin tese om, at de territoriale træk, som vi bedømmer afstand ud fra, er sat ud af spil (eller udgrænset til nul og uendelig), og magthierarkier derfor skal ses i relation til sociale positioners inklusioner og eksklusioner i netværk uafhængigt af fysisk og geografisk afstand. Citatet klargør også et andet vigtigt træk i den globaliserings-transformative position: Magten til at inkludere og ekskludere sociale positioner i netværket er ikke begrænset til humane aktører, men må forstås som vidt forskellige enheders evne til at forbinde elementer (dvs. samlinger eller netværk bestående af ”coca- og valmuemarket, laboratorier, landingsbaner, gadebander og finansinstitutioner” eller af ”tv-systemer, underholdningsstudier, computergrafiske miljøer, nyhedsgrupper og mobile enheder”). Det betyder, at knudepunkter ikke bare er redskaber til magt, men selve magtens

indehavere, dens "formidlere", som kan forbinde eller afbryde netværk.⁷² Humane og non-humane aktørers handlingsbårne deltagelse manifesterer sig i et globaliserings-transformativt perspektiv i den måde kommunikation (udveksling af ideer, information, billeder, signaler, lyd, tekst), institutioner, organisationer og virksomheder, produktion, varer, økonomier, finanser, militære bevægelser/aktiviteter, klimaforandringer, sundhed, lovgivning og bevidsthed tager form gennem transaktioner og interaktioner (Scholte, 2008).

En multi-sited og eksperimentel etnografi involverer et globaliseringsbegreb, som bygger på den globaliserings-transformative position, hvor globalisering betegner forandringer i den måde en social geografi organiseres hinsides en territorial geografi gennem såvel humane som non-humane aktørers interaktioner.

Det globale som "a problem of form"

"I maintain that what has become to be called globalization is, in spite of differing conceptions of that theme, best understood as indicating the problem of *the form* in terms of which the world becomes 'united', but by no means integrated in naive functionalist mode (Robertson and Chirico, 1985). Globalization as a topic is, in other words, a conceptual entry to the problem of 'world order' in the most general sense – but, nevertheless, an entry which has no cognitive purchase without considerable discussion of historical and comparative matters." (Robertson, 1992:51)

Den uvished, som McLuhan identificerer i overgangen fra de klassiske synsteknikkers autoritet til modernitetens manglende garantier, og som Marcus fremhæver som kollapse af Malinowskis åbningsscene (se kapitel III. "*Reimagining the encounter*" - *opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi*), vedrører begge det globale som det, sociologen Roland Robertson i det indledende citat kalder "a problem of form".⁷³ Her slår Robertson fast, at den uvished gymnasierne konfronterer i opstarten af netværket, vedrører, at globalisering som en begrebslig adgangsgiver til,

⁷² "Switches connecting the networks (...) are the privileged instruments of power. Thus, the switchers are the power holders." (Castells, 2003:471).

⁷³ Akkurat som McLuhan og Crary analyserer Robertson i hovedværket *Globalization: Social Theory and Global Culture* (1992), hvordan vores bevidsthed har forandret sig fra begyndelsen af det 15. århundrede og frem til i dag. Han fremskriver en globaliserings genealogi og opdeler perioden i fem såkaldte åndshistoriske faser: Germinal phase (1400-1750), Incipient phase (1750-1870'erne), Take-off phase (1870'erne-1920'erne), Struggle-for-Hegemony phase (1920'erne-1960'erne) og Uncertainty phase (1960'erne-1990'erne). Hvert skifte bygger på forandringer i relationen mellem komponenterne i et firleddet system, som han definerer som nationale samfund, individer, internationale samfund og menneskeheden (humankind).

hvordan verden samles, komponeres, ordnes, ingen erkendelsesmæssig betydning har uden substantielle historiske og komparative diskussioner.

Afhandlingens analyser går ind i to sådanne diskussioner (analyse del 1 og 2) med afsæt i en kritik af den globaliserings-transformative positions (manglende) forståelse af, hvilke politiske handlerum, der kan strukturere og kontrollere samtidens processer (Thompson, 2006), og i en kritik af positionens (manglende) forståelse af stedets betydning for kulturel produktion (Tsing, 2000).

- Globalisering som social geografi hinsides det territoriale

Globaliserings-skeptikere angriber typisk brugen af globalisering som forklaringskraft for begrebets manglende evne til at belyse og begribe forandringernes karakter og overhovedet for dets forankring i en virkelighed (se fx Thompson, 2006, Rosenberg, 2005). De argumenterer således for, at forandringer i samtiden ikke markerer et egentlig skifte, men blot afspejler intensiveringer af allerede kendte processer (Thompson, 2006) eller særlige konjunkturbestemte træk (Rosenberg, 2005). I en række analyser af handelstransaktioner verden over viser økonomen Grahame Thompson således, at der fortsat i overvejende grad er tale om regionalt afgrænsede landetransaktioner snarere end en egentlig global afhængighed (Thompson, 2006, 2010). For Thompson er det et signal om, at der stadig er behov for at videreudvikle de nationalstatslige reguleringsredskaber, som allerede eksisterer. Lige som Thompson fastholder uddannelsesforskeren Martin Carnoy de nationalstatslige policy strukturer som centrale i uddannelsesudviklingen: "I would argue that there is much more political and even financial space for the national state to condition the way globalization is brought into education than is usually admitted." (Carnoy, 2000:58). Mens Thompson betvivler globaliseringens egentlig realitet, betoner Carnoy i citatet mulighederne for at kontrollere de globale processer ("to condition the way globalization is brought into education"). Thompson og Carnoy er imidlertid enige om, at i forhold til den stadig stigende interaktion i en samtid udgør nationalstaten stadig det afgørende politiske handlerum.

Akkurat som den globaliserings-transformative tilgang søger kritikere således at gøre feltet synligt og politisk formbart (se fx Thompson, 2006, Giddens, 2000). Uenighederne mellem de to positioner består derfor primært i, om de vurderer, at allerede eksisterende begreber, reguleringsredskaber og institutioner kan håndtere de udfordringer, vi står i som samfund, eller ej. Mens Thompson og Carnoy fortsat ser nationalstaten som en funktionel analytisk ramme for i en samtid at forstå og navigere i afgørende temaer som ulighed, magt, arbejdsmarked, kultur, politik, demokrati og økonomi, afviser Beck nationalstaten som dominerende fortolkningsramme, fordi det for ham ikke længere er frugtbart at analysere verden indenfor dens begreber:

"I denne debat om globalisering drejer det sig på ingen måde om nationalstaten og dens suverænitet, men om at opnå et nyt kosmopolitisk perspektiv på det samlede magtrum, der rykker de nye aktører og aktørnetværk, magtmuligheder, strategier og organisationsformer ind i synsfeltet for en politik uden grænser: den kosmopolitiske kritik af den nationalstatslige og cementerede politik og politologi ud fra en kritisk teori og empiri er empirisk og politisk central." (Beck, 1996:67).⁷⁴

Hvordan kan Thompson have ret i, at der stadig er tale om nationalstatslige transaktioner, og Beck alligevel være på rette spor, når han i citatet hævder, at nationalstaten som en suveræn enhed ikke længere rammesætter, hvordan vi forstår kultur, konstruerer fællesskaber, danner identitet, opbygger økonomi, organiserer produktion og håndterer konflikter, kriser og katastrofer? Koblingen mellem de to tilsyneladende modsatrettede positioner er afsæt for Saskia Sassens tese om at nationalstatens sammenhænge ikke destrueres og deterritorialiseres med det globale, men snarere afnationaliseres og reterritorialiseres (Sassen, 2008).⁷⁵ Sagt på en anden måde finder økonomiske, politiske og kulturelle globaliseringer ikke blot sted *uden for* det, vi forstår som nationale miljøer, institutioner og territorier, men også *inden for* (i og gennem) dem, men de retter sig ikke længere mod at understøtte det nationale (Sassen, 2006, Sassen, 2008). For Sassen betyder det, at det, der hos Thompson viser sig som processer af vareudvekslinger mellem nationalstater, også kan bidrage til at afnationalisere, fordi globale processer allokerer partikulære institutionelle komponenter og konkrete praksisser fra nationale logikker til globale logikker. Sassens pointe er, at det, der for Thompson ser ud som nationalt forankrede processer, egentlig afnationaliserer, hvad der historisk set blev konstrueret som nationalt.

Tilgangen er formet af teorier, der benytter assemblage-begrebet om midlertidige og mere konsoliderede sammenhænge eller samlinger konstrueret af heterogene elementer i historiske processer.⁷⁶ Assemblage-begrebet betoner, at en given sammenhængs egenskaber ikke er lig summen

⁷⁴ Beck anser vores eksisterende begrebsapparat som værende domineret af metodisk nationalisme og derfor ikke længere anvendeligt. Det fører ham til den radikale analyse, at vi må starte med helt fra grunden at genfortolke socialvidenskabernes kernebegreber ved at stille spørgsmålet: "Hvordan kan magt og herredømme, politik og stat, redefineres for det 21. århundrede?" (Beck, 1996:67)

⁷⁵ For Sassen betegner det globale i forlængelse af den globaliserings transformative position, som vi identificerede i forrige kapitel, både institutioner, processer, diskursive praksisser og forestillinger ("imaginary"), der simultant overskrider nationalstatens ramme og indlejrer sig i det nationale territorium og de nationale institutioner: "Seen this way globalization is more than the common notion of the growing interdependence of the world generally and the formation of global institutions." Sassen bruger således globalisering helt bredt om dynamikker, der rejser teoretiske og metodiske udfordringer: "Transnational processes such as economic, political, and cultural globalization confront the social sciences with a series of theoretical and methodological challenges." (Sassen, 2006:3). Når jeg bruger begrebet "fællesglobal", er det for at betegne tendenser i fx reformprocesser, der er fælles verden over.

⁷⁶ Sassen bruger assemblage-begrebet deskriptivt om samlinger, men trækker implicit på Gilles Deleuze og Felix Guattaris filosofiske arbejde i bl.a. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (1987), lige som hun selv understreger som inspirationskilde Aihwa Ongs og Stephen Colliers antropologiske arbejde med assembler i

af dens dele, men af transaktionerne mellem dem (DeLanda, 2006). Den forskyder så at sige vores fokus fra de enkelte dele til interaktionerne mellem dem. Det betyder, at den som betragtningsmåde, hjælper os til at få øje på, hvordan sammenhænge er betingede (kontingente) og under opbygning (emergente) og samtidig i stand til at antage relativt stabile identiteter. Et væsentligt element er teoriens betoning af at en sammenhæng altid er mindre end summen af sine dele eller sagt på en anden måde, en sammenhæng er blot defineret ved de forbindelser, de enkelte dele indgår i. Delene kunne indgå i andre sammenhænge.

Det er i kraft af denne multivalens, at Sassen ved at betragte det nationale og det globale som to assemblager foreslår, at vi kan forstå, at de samme komponenter kan indgå i begge, men at deres indlejring i den ene eller den anden assemblage på afgørende vis re-orienterer dem mod andre mål (Sassen, 2008:8). I det perspektiv rejser Thompson og Becks modstilling en analytisk udfordring, som vi ikke kan komme udenom ved at identificere *hvad* globalisering er (hvilke dele indgår), men kun ved, som Sassen foreslår, at undersøge, *hvordan* komponenter interagerer i det globale (x) som forskellig fra det nationale (non-x):

There are consequences to a type of analytics that posits that an explanation of x needs to be configured in terms of the non-x. For one, it demands a focus on the work that produced the new condition – in this case globalization. How do we get from non-x to x? But we cannot confine this effort to tracking how a new condition – in this case, globalization – gets constituted. The "new" in history is rarely simply *ex nihilo*. It is deeply imbricated with the past, notably through path dependence, and through, will I argue, a tipping dynamic that obscures such connections to the past. (Sassen, 2008:4)

Vi kan med andre ord ikke nøjes med at beskrive globalisering, som processer af voksende afhængighed, der overskrider grænser og gennem ny teknologi presser tid og rum sammen, men må, som Sassen er inde på i citatet også undersøge, hvordan komponenter som fx uddannelse gennem komplicerede processer over tid antager forskellige afhængigheder i henholdsvis det nationale og det globale. Denne proces, hvor de enkelte deles forbindelser klarlægges, er nødvendig, fordi Sassen i forlængelse af Latour & Callon betragter de forskellige sammenhænge som sorte bokse, dvs. som sammenhænge, vi er blevet indifferente overfor (Latour & Callon, 1981). De må, som Sassen argumenterer for, skilles ad for at fundamentale forandringer i de komplicerede systemer kan afkodes

bl.a. *Global Assemblages: Technology, Politics, and Ethics as Anthropological Problems* (2005) (Sassen, 2008). Centralt for tilgangen er, at "historisk" ikke kun implicerer menneskelig historie, lige som assemblage-teorier ofte skærer tværs gennem en natur-kultur dualisme (DeLanda, 2006:3). Jeg bruger gennem afhandlingen enhed, samling, gruppering og sammenhæng om assemblager, og komponenter, elementer eller dele som gensidige betegnelser for assemblagens enkeltdele.

og blive erfaret udenfor det, der ellers forekommer som en naturaliseret form: "The disassembling, even if partial, denaturalizes what has often unwittingly become naturalized" (Sassen, 2008:6).

For at vise, hvordan det kan ske, skaber Sassen i *Territory, Authority, Rights - From Medieval to Global Assemblages* (2008) det, hun kalder tre analytiske forløb ("pathways"), der følger forandringer i bestemte komponenters afhængigheder (territorium, myndigheder og rettigheder, deraf bogens titel) gennem tre epoker: Middelalderen, det nationale og det globale. Sassens ærinde med forløbene er ikke at fremskrive en ny udviklingshistorie, selvom den historiske læsning er afgørende for analysen. Hendes ærinde er som i det naturvidenskabelige eksperiment at undersøge komponenternes indhold, form og afhængigheder (tilknytninger) i forskellige epoker for derigennem at aflæse, hvordan de over tid forskyder sig på tværs af domæner og indlejres i nye institutionelle sammenhænge (Sassen, 2008:7).⁷⁷

Den globaliserings-skeptiske position tilfører den globaliserings-transformative position en historisk bevidsthed om behovet for at beskæftige sig med, hvilke politiske handlerum, der indenfor det globale som analytisk forståelsesramme, kan åbne, strukturere og kontrollere samtidens processer (Thompson, 2006). Sassen definerer det i et citat således:

"A focus on such sub-nationally based processes and dynamics of globalization requires methodologies and theorizations that engage not only global scalings but also sub-national scalings as components of global processes, thereby destabilizing older hierarchies of scale and conceptions of nested scalings. Studying global processes and conditions that get constituted sub-nationally has some advantages over studies of globally scaled dynamics; but it also poses specific challenges. It does make possible the use of long-standing research techniques, from quantitative to qualitative, in the study of globalization. It also gives us a bridge for using the wealth of national and subnational data sets as well as specialized scholarships such as area studies. These types of studies, however, need to be situated in conceptual architectures that are not quite those held by the researchers who generated these research techniques and data sets, as their efforts mostly had little to do with globalization. One central task we face is to decode particular aspects of what is still represented or

⁷⁷ I værket fra 2008 skaber hun tre analytiske forløb ("pathways"), der undersøger, hvordan territorium, myndighed og rettigheder tager sig ud i tre forskellige epoker: Middelalderen, det nationale og det globale. Men hun lægger op til, at den analytiske tilgang kan anvendes med afsæt i andre komponenter: "[T]o historize both the national and the global as constructed conditions, I have taken three transhistorical components to present in almost all societies and examined how they became assembled into different historical formations. These three components are territory, authority, and rights (TAR). They assume specific contents, shapes and interdependencies in each historical formation. The choice of these three rests partly on their foundational character and partly on the contingency of my fields of knowledge. One could, and I hope someone will, choose additional components or replace one or another of these." (Sassen, 2008:4)

experienced as 'national', which may in fact have shifted away from what had historically been considered or constituted as national." (Sassen, 2003:3)

Sassen argumenterer i citatet for, at vi for at forstå samtidens globaliseringer må undersøge, hvordan historiske assemblager er blevet forstyrret, bearbejdet og redefineret. Jeg foreslår i forlængelse af Robertsons påpegning af behovet for historiske analyser Sassens historiske eksperimenter som et forsøg på at opbygge de politiske handlerum, som Thompson kritiserer den globaliseringstransformative position for at miste pga. dens manglende redskaber til at identificere, hvordan transformationerne aktualiserer tidligere komponenter på nye måder i det sociale.

Afhandlingens første analysedel undersøger i forlængelse heraf, hvordan forskellige elementers funktioner skifter "spor" ("pathway") og etablerer nye afhængigheder, som re-orienterer dem mod andre mål, end de var udviklet til. Her peger jeg på, at forskydningerne ikke blot transformerer erfaringer konstitueret i nationalstatens bureaukratisering af tid og rum (dens territoriale organiseringer), men også konstruktionen af det offentlige og det private og grænserne mellem de to domæner (som det kommer til udtryk institutionelle former og andre operationelle aktører).⁷⁸ Det afgørende i den analyse er, som Sassen også understreger, at den foreslår, at det globale har top down policy- og bottom up praksis-implikationer, som er forskellige fra nationalstaten, når det kommer til demokratisk deltagelse og ansvar (herunder også kontrol) (Sassen, 2008:13). Konkret etablerer jeg et analytiske forløb, der i et deltagelses-perspektiv følger, hvordan uddannelse konstitueres i forskellige historiske konfigurationer, gennem forskydninger og indlejringer i institutionelle domæner fra 1) den periode, hvor nationalstatens organiserende logik overtager kontrollen med udviklingen af uddannelsesområdet til 2) i dag, hvor tilsyneladende modstridende globale processer destabiliserer og om-arrangerer eksisterende kompositioner.

Processernes karakter af møder mellem globale relationer og lokale kontekster får Robertson til at foreslå, at de bedst kan forstås som "glocalization" (Robertson, 1992).⁷⁹ Spørgsmålet, som Tsing interessant nok rejser, er imidlertid, om en tilgang, der fokuserer på dynamikker og bevægelser, også kan beskrive det "sted", der producerer møder i en lokal-global "scene of encounters" (Tsing, 2005).

- "Place making" som projekt

Tsing kritiserer den globaliserings-transformative position for dens fokus på temporale dimensioner af en samtid og dens deraf manglende forståelse for stedets betydning for kulturel produktion. Hendes

⁷⁸ Dvs. transformationer i det temporale og spatiale rammesætninger af forskellige praksisser og normer (den måde tid og rum indlejres i forskellige nye institutioner og diskursive domæner). Se også Sassen, 2008:61.

⁷⁹ Som er modsatrettet indenfor en territorial geografi, men konstituerende for en ny geografis opløsning af center og periferi.

kritik tager eksplicit afsæt i geografen David Harveys betoning af samtidens forandringsprocesser som defineret ved sammenpresninger af tid og rum (Harvey, 1989).⁸⁰

I Harveys *The Postmodern Condition* (1989), hvorfra bl.a. Manuel Castell henter inspirationen til sin tese om netværkssamfundet, foreslår Harvey, at vores erfaring af forholdet mellem tid og rum ikke er stabilt eller objektivt, men konstrueret og produceret i kontekster af social handlen, som forandrer sig i relation til økonomisk-materielle omstruktureringer (Harvey, 1989). Harveys analyse, der bygger på komparative læsninger af det moderne og det postmodernes æstetik (litteratur, kunst og film), viser, hvordan sammenpresninger af tid og rum spænder individers erfaringsverden ud mellem geografiske placeringer og sociale felter i "processes that so revolutionize the objective qualities of space and time that we are forced to alter, sometimes in quite radical ways, how we represent the world to ourselves." (Harvey, 1989:240). Tsings kritik retter sig mod, at Harvey bygger sin tese på det, hun kalder anekdotiskbaserede økonomiske analyser og æstetiske fortolkninger af modernistiske og postmodernistiske værker (kultur med stort K snarere end kultur med lille k, Tsing, 2000:341). Hendes kritik bunder primært i Harveys erfaringsbegreb, som hun mener ikke redegør for, hvordan de økonomiske og æstetiske analyser knytter an til dagligdagens kulturelle former og interaktioner:

"For Harvey, the "experience" of space and time mediates between Culture and the (nonculturally organized) economy. (...) Harvey describes categories for understanding human encounters with space and time, representations of space and time in the arts and letters (and, in one chapter, in two films), and anecdotes about space and time in the capitalist workplace. No ethnographic sources for understanding spatial and temporal texture or diversity are consulted. The concept of "experience" is never explained. Because the mirror relation between arts and letters and the economy has already been established, their mediation by experience is a formal requirement, needing no substantiation." (Tsing, 2000: 340-341)

Ifølge Tsing kan tesen om sammenpresninger af tid og rum ikke oversættes til etnografiens lokalt forankrede, empiriskbaserede analyser, fordi den kulturelle hverdagspraksis, dens diskurser og dens

⁸⁰ "Within much globalist anthropology, Harvey's book establishes the fact of epochal change, laying the ground for global futurism. Yet I find this a particular, peculiar reading of Harvey, and it is worth considering in its own right: For anthropologists, Harvey provides the evidence for a new era. As readers, they pick out "flexible specialization" and "time-space compression" as the characteristics of this new era." (Tsing, 2000: 340-341)

fremstillinger mere end noget andet er defineret ved at producere steder ("place making"), det Tsing kalder "the sticky materiality of practical encounters" (Tsing, 2005:1).⁸¹

De gnidningsfyldte træk ("friktioner"), der i Tsings analyse er afgørende for produktion af sted også i det globale, får mig imidlertid til at foreslå, at hendes kritik af Harvey snarere vedrører receptionen og translationerne af ham (der ganske rigtig betoner det globale som domineret af temporalitet og "flow") end Harveys egen analyse. Min anmærkning skyldes, at Harvey - akkurat som Tsing - understreger rummets kvaliteter som vigtigere end måske nogensinde før, når han i den konkluderende del af sin analyse understreger, at "the collapse of spatial barriers does not mean that significance of space is decreasing." (Harvey, 1989:293), og at "[a]s spatial barriers diminish so we become much more sensitized to what the world's spaces contain." (Harvey, 1989:294). Det gør han, fordi hans forståelse af sammenpresninger af tid og rum bygger på McLuhans spændingsfyldte felt som samlet i begrebet om 'The Global Village', og det er den forbindelse, Tsing overser i sin kritik.

Alligevel er Tsings kritik vigtig, fordi den husker os på, at McLuhans analyser af, at elektroniske medier får verden til at implodere og trække sig sammen, mest af alt er betoning af, hvordan relationen mellem årsag og virkning foldes sammen. Det er denne sammenfoldning, der gør, at vi producerer muligheder snarere end vælger dem, og som netop skaber den heterogenitet og "openendedness", som Tsing fremhæver behovet for at forholde sig til:

"I would argue that by reproducing this totalizing framework of social change, critics bind themselves within the assumptions and fantasies of those they oppose. If we want to imagine emergent forms of resistance, new possibilities, and the messiness through which the best laid plans may not yet destroy all hope, we need to attune ourselves to the heterogeneity and open-endedness of the world." (Tsing, 2000: 352)

Selvom den totaliserende ramme, Tsing tager afstand fra i citatet, er en direkte reference til den globaliserings-transformative position, markerer hendes fastholdelse af, hvor vigtigt rummet er for interaktioner og meningskonstruktioner i hverdagssfærer som byen, hjemmet, arbejdet og de institutioner, vi organiserer det sociale gennem, præcis den forskydning, der ligger i McLuhans betoning af opløsningen af forholdet mellem årsag til virkning. Gennem citatet bliver det således klart, at Tsings kritik primært bunder i, at receptionen af McLuhan (og Harvey) alt for sjældent afklarer, om menneskelig handlen er låst i et teknologisk determineret univers eller ej. Det skyldes ofte, at

⁸¹ Postkolonial teori har lært os, at centre og periferi er multiple og kontingente, og kulturforskeren Sarat Maharaj definerer ganske enkelt produktionen af sted gennem æstetiske kvaliteter (sanseforhold), der involverer gnidninger og modstand: "its stickiness, sensations and intensities, that gives us a concreted feel of how things tick 'from the inside'." (Maharaj, 2005:298).

McLuhan-receptionen (omend ikke Harvey) tolker interaktionerne, som de elektroniske medier foranlediger, som intersubjektive (se fx Gow, 2001, Grosswiler, 1996, Willmott, 1996). De bygger læsningerne på McLuhans mange referencer til subjektets sansninger, dets handlen, dets adgang til verden. Men undersøger vi, *hvordan* McLuhan forstår forholdet mellem medier og subjekt, er medierne i McLuhans analyser aktører, der snarere end at determinere subjekters gøren og laden akkurat som hos Latour opløser tingenes karakter af objekter i processer af betydnings-skabelse. Medierne som aktører gør i den fortolkning ikke subjektet til objekt for deterministiske processer, men til involveret deltager sammen med andre objekter (natur, kulturelle produktioner og repræsentationer) i præcis den type åbne systemer, som Tsing fremhæver i citatet.⁸² Denne orientering mod processer rejser en ny type analytiske og metodiske udfordringer netop, fordi "we need to attune ourselves to the heterogeneity and open-endedness of the world", som Tsing peger på.

Tsings "place making" er et forsøg på at sætte fokus på de organiserende, rumlige og kulturelle dimensioner af nye transaktioner, der kan vise de globale processer som åbne og heterogene. Sassen definerer i *A Sociology of Globalization* en sådan type undersøgelser som "history in the making" (Sassen, 2006). Hvad hun mener med det, forklarer hendes introduktion til performance-værket *Houses of Happiness* af den brasilianske kunstner- og aktivistgruppe DeCentro på *Transmediale – festival for digital art and digital culture* i Berlin i 2009 (Sassen, 2009b). Her indleder Sassen med at definere vores samtid som "a time of unstable meanings", hvor tid og rum på foruroligende vis bryder ud af de afgrænsninger, som bureaukratier og andre standardiseringer i webersk forstand konstruerer op gennem moderniteten (Weber, 1994). Manglen på en stabil betydning som organiserende centrum – som kunstnergruppens navn også henviser til – kobles i værket til fraværet af afgrænsninger i etableringen af en arkitektur, der understøtter det, DeCentro selv kalder et "space of feedback" (Transmediale, 2009). Gruppen insisterer således på, at gæsterne bidrager til løbende at skabe *Houses of Happiness* gennem deres deltagelse i hverdagslige fællesskaber (ved at spise, drikke, tale sammen, spille musik og danse). Sassens pointe er, at de ubestemmeligheder, som forandringerne i vores samtid producerer, ikke behøver at blive fastholdt i det krisesprog, som medier og andre offentlighedssfærer stiller til rådighed, men også kan tilgås gennem åbne processer.

⁸² "Any time an interaction has temporal and spatial extension, it is because one has shared it with non-humans." (Latour, 1996:239). Her ligner Latours erfaringsbegreb Deweys i den forstand, at han altid forstår handling som lokal og overraskende og nødvendigvis må være delt med andre spredt til andre tid-rum rammesætninger med andre kvaliteter. Man er i kontakt med aktører, som tidligere har handlet i en anden situation, og man folder situationen sådan sammen, at man i senere situationer associeres med den situation. Vender vi tilbage til McLuhan med det objektbegreb i baghovedet, kan vi forstå "the extension of man", ikke som et forsøg på at beskrive elementer, der har lighed med mennesket (som i stedet for os), men som netop en udvidelse (som oversætter os). Præcis som i Latours eksempel, hvor hegnet, der indhegner fåreflokken, ikke ligner fårehyrden (Latour, 1996:239) eller er udtryk for en aktualisering af en kompetence, som den, der har sat hegnet op, potentielt havde, men for en oversættelse eller udvidelse som mennesket foldes ind i, fordi der er en forskel i varighed, holdbarhed, plasticitet, tidslighed. Interagerer fårene med hyrden, når de presser sig mod hegnet for at komme ud? Ja, men oversat og multipliceret.

Ubestemmelighederne er også muligheden for, at nye projekter kommer til syne uden for eksisterende strukturer som de "bits of a new reality in the making" (Sassen, 2009a:36), hun slutter af med at fremhæve karakteriserer værkets struktur i det citat, der indleder kapitlet.

Sassens introduktion til *Houses of Happiness* er interessant, fordi hendes tilgang for det første anskueliggør, hvordan jeg i afhandlingen betragter Globale Gymnasier som et forløb, der processuelt folder sig ud i tid og rum gennem interaktioner og forbindelser. Det giver adgang til at undersøge de ustabile betydninger, der ifølge Sassen karakteriserer vores samtid, og nogle af de bidder af en ny uddannelsesvirkelighed, der er under konstruktion. Som interventionsprojekt bliver Globale Gymnasier i det perspektiv en "sammenhæng, der melder tilbage". For det andet er Sassens tilgang til *Houses of Happiness* interessant, fordi jeg lige som hun ønsker at undersøge ubestemmelighederne uden om de krisesprog, der dominerer store dele af både policy-processer og forskning, og i stedet diskutere de nye initiativer indenfor uddannelse, der kommer til syne, som andet end tilpasninger og afbødninger.

Det er således forsøgene på at producere gymnasiet som sted i et globalt perspektiv, jeg forsøger at lokalisere i afhandlingens andel del, hvor jeg gennem synkrone konstellationsanalyser undersøger forskydninger af grænsedragninger i samtidens gymnasium. Her lægger jeg mig op ad både Tsing og Sassens tese om, at globale dynamikker også er et empirisk spørgsmål (Sassen, 2006, Tsing 2000), og analyserer de informelle processer i den nyere uddannelsesudvikling gennem en række empiriske cases fra interventionsprojektet.

Implikationer for forskningsprojektets typer af data

Forskningsprojektets praksisledede design betyder, at jeg deltager i opstarten og udviklingen af Globale Gymnasier i et fortløbende feltarbejde, der har karakter af interventionsprojekt. Det gør jeg på daglig basis fra foråret 2009 og frem til efteråret 2011 og i mindre grad i 2012 og foråret 2013. Forinden har jeg desuden være del af en række processer fra efteråret 2007 til efteråret 2008, der medvirker til at formgive Globale Gymnasier som projekt (i afhandlingen betragter jeg det som et integreret forstudie, der rammesætter forskningsprojektet).

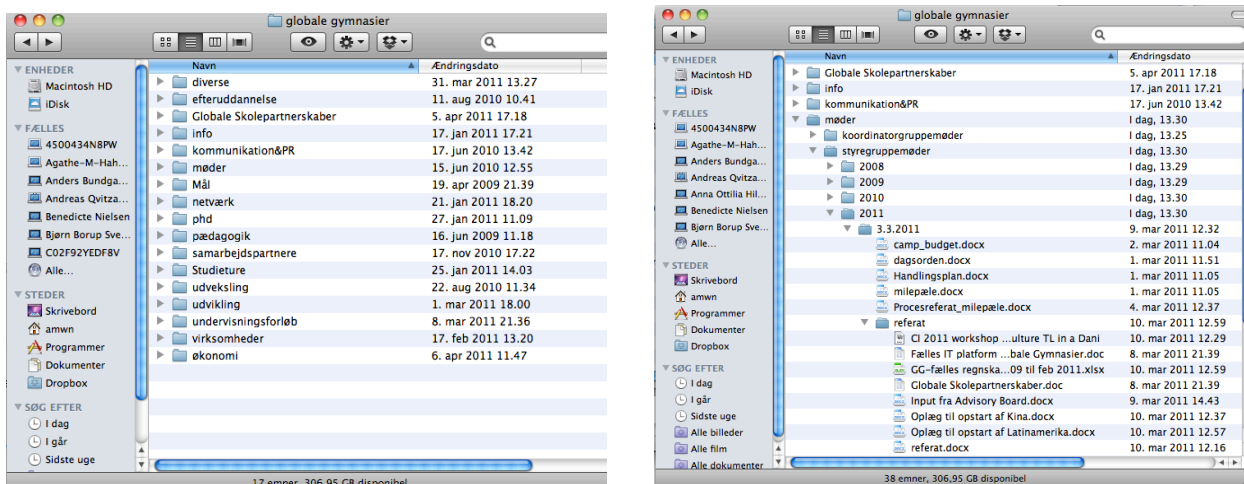
Interventionsprojektets processer har cirklet om på den ene side at muliggøre og facilitere formelle og uformelle møder ("møder" forstået bredt som møder, dialoger og fora i Sennetts betydning), hvor ideer kunne drøftes, erfaringer cirkulere og projekter udvikles både på de involverede uddannelsesinstitutioner, i uddannelsessektoren mere generelt og med partnere i organisationer og erhvervsliv. På den anden side om stabiliseringer af drøftelserne gennem videndeling og konkrete projekter. Mere specifikt har jeg været involveret i beslutninger om at samle deltagere til møder, i diskussioner af mødernes dagsorden, i planlægning af opfølgende møder, i

drøftelser og fortløbende justeringer af mål, milepæle og handleplaner, i overvejelser og afholdelse af efteruddannelseskurser og udviklingsworkshops for lærer og elever, i opsummeringer af aktiviteter i rapporter, nyhedsbreve og på hjemmesiden, i bearbejdelser af introduktionspapirer til og præsentationer af projektet, i ide-udvikling til og dokumentation af undervisningsforløb, projekter og samarbejder og i uformelle samtaler om muligheder, udfordringer og dilemmaer i projektet. Min deltagelse har fundet sted i form af fysiske møder, samtaler over telefonen og i høj grad via kommunikation over mail og kommunikationsplatforme som wordpress/blogspot, google, skype og ooVoo, hvor jeg har initieret samtaler, taget del i samtaler eller været cc på korrespondance mellem forskellige parter i projektet. Ofte har jeg haft en introducerende funktion og har mødtes med såvel rektorer, lærere og elever på de involverede gymnasier, som med deres samarbejdspartnere i institutioner, virksomheder og organisationer i ind- og udland. Det betyder også, at jeg i forskningsprocessen har fulgt interaktioner mellem forskellige aktører, snarere end opholdt mig et territorielt afgrænset sted. Det har jeg gjort med henblik på at følge, hvordan feltet produceres af interaktioner, der ikke nødvendigvis er begrænset af et enkelt site. Grundet projektets omfang, og fordi mine forskningsspørgsmål ikke nødvendiggør et egentligt observationsstudie, har jeg generelt fravalgt at deltage i undervisningssituationer i klasserne.

Gennem interventionsprojektets processer har jeg for det første indsamlet materiale, som deltagere har produceret til sig selv og hinanden, og jeg som forsker har haft adgang til enten fortløbende eller efterfølgende, fordi det er tilgængeligt for alle (fx på hjemmesider), eller fordi det er blevet delt med mig (fx som cc på korrespondance). For det andet materiale, som deltagere har produceret på opfordring af mig i form af svar, dokumentationer, evalueringer, oplæg eller forslag. For det tredje materiale, som jeg har produceret på baggrund af kommunikation, møder og kurser med henblik på videndeling mellem deltagende parter. For det fjerde materiale, som den øvrige empiri har forbindelser til i form af reformer, bekendtgørelser, strategipapirer, vejledninger og rapporter. Forskningsprojektets samlede data er således tilvejebragt gennem processer af både *data-skabelse* og af *data-indsamling* (Smith, 2009).

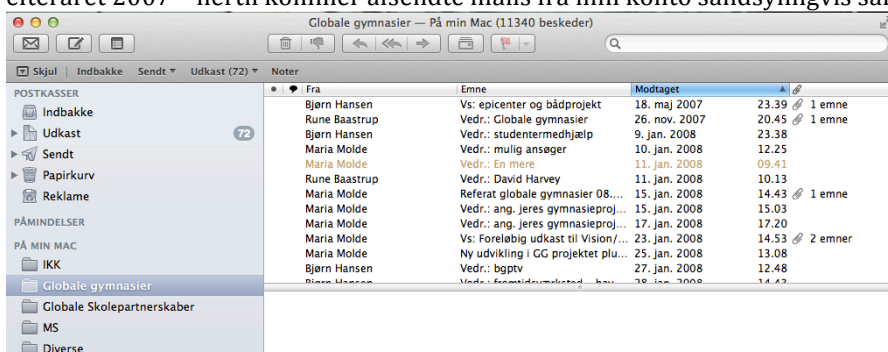
Der er derfor tale om et omfattende empirisk materiale af vidt forskellig karakter, og ofte er der i det indsamlede materiale en flydende overgang mellem de fire typer. Det består af e-mails, fotos, video, plancher, post its, illustrationer, mødereferater, projektbeskrivelser, oversigter over og materiale fra undervisningsforløb, programmer for efteruddannelse og workshops, powerpoints fra oplæg, interviews, ledelse eller læreres beskrivelser af projekter, fondsansøgninger, eksterne reviews

af projekter, evalueringsskemaer, evalueringsrapporter og statusrapporter.⁸³ Hertil kommer noter fra deltagelse i møder, kurser og workshops, uformelle samtaler, camps og foredrag. Data er overvejende kendetegnet ved at indgå i formater, der cirkulerer gennem interaktioner mellem mindst to deltagere. Det inkluderer både materiale, som jeg ikke har produceret og materiale som er opstået i et samspil (fx samtale) mellem mig og deltagerne. Data er systematiseret på min computer i foldere:



Overordnet set har jeg gennem interventionsprojektet dermed haft adgang til empiri, der vedrører overvejelser og intentioner, udførelse, tvivl, succeser og frustrationer, samt evalueringer og justeringer både i forhold til udviklingen af det globale som perspektiv og afsøgningen af, hvad det perspektiv i praksis involverer for organiseringerne af gymnasiet som uddannelsesinstitution. Den del af det empiriske materiale har givet anledning til sideløbende at indsamle data i form af udvalgte analyser, reformer, bekendtgørelser, statistik, strategier og vejledninger fra det danske uddannelsessystem fra 1848 og frem. Dette materiale er udvalgt på baggrund af forbindelseslinjer i interventionsprojektets empiri som en del af en fortløbende udredning af gymnasiets mange "sorte bokse" (Latour, 1981). Materialet, der vedrører analyser af udviklingen af det danske

⁸³ Data i form af e-mails alene omfatter arkiveret under Globale Gymnasier knap 11.500 modtagne mails siden efteråret 2007 – hertil kommer afsendte mails fra min konto sandsynligvis samme antal.



uddannelsessystem, herunder også historiske reformer, strategier og rapporter fra Undervisningsministeriet, EVA, Styrelsen for Internationalisering (IU), OECD og EU, indgår både i forskningsprojektets tilrettelæggelse af interventioner og i forskningsprojektet konstellationsanalyser.

Samlet set har interventionsprojektet typisk tilgængeliggjort data drevet af interaktioner mellem deltagere: videndeling, planlægning, refleksioner, drøftelser mellem deltagere (herunder forsker), etc. Jeg har ikke arbejdet med logbog, men udelukkende ført viden videre i cirkulation med andre deltagere primært gennem mails, projektbeskrivelser, oplæg til dagsordener, opdatering af hjemmeside, overvejelser over mødeprocesser, etc. Undtaget det princip er fire længere videointerviews og et interview kun dokumenteret af egne noter under interviewet, som jeg har gennemført med henblik på specifikt at drøfte mere i dybden konkrete sammenhænge set fra en bestemt aktørs perspektiv. Det ene interview vedrører opklaringer af den kortlægning over elevernes involvering i gymnasiets organiseringer, som jeg støder på på væggen på en rektors kontor. Det andet interview er en undersøgelse af, hvordan en elev beskriver forbindelserne mellem de aktiviteter han deltager i i løbet af sit andet år på gymnasiet (senere videndelt på hjemmesiden). Det tredje interview spørger til erfaringerne fra et af de første undervisningsprojekter, som et af gymnasierne afprøver indenfor rammen af Globale Gymnasier (delt på hjemmesiden). Det fjerde interview tjener til at opklare, hvad det globale som ramme betyder for et NV-forløb, som introducerer de naturvidenskabelige fag til alle 1.g klasser på et af gymnasierne (kun dokumenteret af noter). Det femte interview sker på foranledning af en lærer, som har været involveret i udveksling med Egypten og gerne vil drøfte sine erfaringer fra den første studietur med eleverne. Hertil kommer et interview med mig selv om udviklingen af rammerne for Globale Gymnasier i foråret 2009, som specialestuderende Sara Mortensen laver til sit speciale (Mortensen, 2009).

Alle cases fra gymnasiernes undervisning, der indgår i afhandlingen, er kompositioner, der således er stykket sammen af forløbsoversigter, billedmateriale, evalueringer, afleveringer, interviews, elementer, som er indgået i undervisningen, mailkorrespondance mellem involverede parter, møder og uformelle samtaler. De er ikke valgt som eksemplariske, best practice cases, men som cases, der forsøger at afsøge, hvad det globale som perspektiv involverer på forskellige måder, på forskellige niveauer og gennem forskellige konfigurationer. Der er for det første tale om forløb eller processer, som er målrettet udviklet indenfor projektets rammer og visioner (de 12 mål) og udfoldet og analyseret sammen med deltagere. For det andet om mere fragmentariske elementer, som deltagerne har haft svært ved at placere, og som de derfor enten har udeladt eller fremhævet (materiale der *stikker ud*). Koblingen mellem de to typer materiale skal sikre, at de tendenser, jeg fremskriver gennem analyserne, ikke kun tager afsæt i samlede forløb, der er blevet udfoldet, reflekteret, men også i elementer, der var "mislykkede", blev "udeladt" eller ikke kunne "placeres".

Implikationer for analyser

For at arbejde med Deweys spørgsmål ("what is involved in the new point of view") forskyder jeg gennem konstellationsanalysernes radikalt lokale cases fokus fra typiske årsags-virkningskæder (se fx Aagaard & Mejlgaard, 2012) til i højere grad at forstå forandringsprocesserne som interaktioner mellem aktører. Jeg har fokuseret på radikalt lokale praksisser ("radical localism"),⁸⁴ ikke så meget som en række foreskrivelser for gymnasiet, men mere som orienteringspunkter og et engagement i altid at se praksis som lokal og specifik. Det vil sige at i stedet for at søge universelle forklaringer på uddannelse i globale sammenhænge insisterer afhandlingen på koblingen mellem det lokale og globale (Robertsons begreb om "glocal", se afsnittet - *Globalisering som social geografi hinsides det territoriale* i indeværende kapitel) i en empiriskforankret, kontekstbundet analyse af det særlige ved situationen, hvori uddannelse altid bliver til som et samspil mellem aktører på tværs af niveauer og kategorier og i en insisteren på, at det netop er i denne radikale lokalisering at det potentielt vidtrækkende – elevernes mulighed for at deltage på lokale, nationale, regionale og globale niveauer – finder sted. Begrebsfremskrivningerne bliver i den forstand ikke verificeringer, men pejlepunkter for at navigere i lokal uddannelsespraksis defineret af et globalt fortolkningsunivers. Der er således tale om en deskriptiv analytisk tilgang, der ikke skal pege frem mod anbefalinger og oversigter over, hvordan udviklingen af denne type samarbejdssystemer kan og bør organiseres, men give en indsigt i selve processerne, som udviklingen finder sted i og gennem.

Latours pointe i de interobjektive forbindelsesanalyser er, at interaktioner altid står i relation til elementer fjernt i tid og sted. I konstellationsanalyserne forbinder jeg derfor hans synkrone analyser med Sassens diakrone forandringsanalytiske fokus. Her er jeg særlig interesseret i, hvordan nye forbindelser mellem tidligere afskilte aktører (aktør i Latours betydning af elementer generelt) destabiliserer tidligere skel, opdelinger, afgrænsninger ("grænseregimer", Sassen, 2008) i gymnasiet.

I afhandlingens første del undersøger jeg de sammenhobninger af viden og tilgange, som læst gennem Latours interobjektive forbindelser over tid giver interaktionerne varighed og stabilitet og dermed gymnasiet sin karakter af helhed. Det gør jeg ved at undersøge, hvordan instrumenter, redskaber, kalkulationer og samlinger skaber opdelinger, rammer og grænser i uddannelse fra

⁸⁴ Jeg henter begrebet fra Dixi Louise Henriksens inspirerende forskningsprojekt *ProjectWeb as Practice - On the Relevance of Radical Localism for Information Systems Development Research* (2003), der er et empirisk studie af udviklingen og brugen af et webaseret samarbejdssystem, ProjectWeb, der skal understøtte Novo Nordisk long-term og globalt forankrede medicinske udviklingsprojekter. Henriksen henviser til, at hun låner begrebet fra de neurovidenskabelige arbejder af A. Lettinga, der lige som Henriksen selv er inspireret af Bruno Latour og John Law: "The foundations for radical localism are inspired by work in the field of Science and Technology Studies (STS). The word 'radical' implies a drastic deviation from established ways of informing ISD (through methods, models, and guidelines) and localism contrasts with the universalizing tendencies of ISD research by always attending to the local practices and specificities through which particular information systems come into being. I suggest that the stories and concepts presented in this thesis open up for other kinds of discoveries: discoveries that come from inside unique and situated." (Henriksen, 2003:3)

Monrads opdeling af Kultusministeriet i to departementer i 1848 og frem til nye orienteringspunkter i samtidens gymnasieudvikling. Jeg benytter med inspiration fra Saskia Sassen hendes forandringsanalytiske tilgang til at aflæse cirkulationer og transformationer som handlinger (en "make happen") i et mulighedsrum forbundet til "making sense" og "making place". Det gør jeg gennem identifikationer af to stabiliseringer af grænsedragninger for interaktioner i uddannelse, samt en aflæsning af gennem hvilke grænsefelter, de forskyder sig i det seneste årtis uddannelsesudvikling.

For at udforske de nye grænsedragninger har anden del af afhandlingen som sit vidensobjekt processer af kategorisering, klassificering, opdeling og inddeling i de nye projekter og forløb, som Globale Gymnasier udvikler. Jeg undersøger processerne gennem sammenstillinger af fragmenter og elementer fra de interventioner, forskningsprojektet har taget del i. I analyserne beskriver jeg både den måde, processerne opdeler, afgrænser og indrammer gymnasiet på nye måder, og hvilke instrumenter, redskaber, beregnere og samlinger, der indgår.

V. Afhandlingens empiriske afsæt: Projekt Globale Gymnasier

Afhandlingens empiriske materiale er indsamlet gennem et interventionsprojekt, hvor jeg fra 2009-2012 deltager i opstarten og udviklingen af projektet Globale Gymnasier. I et samarbejde mellem gymnasier og organisationer sigter Globale Gymnasier mod at opbygge erfaringer med at understøtte elevernes evne til at navigere og deltage i globale problemstillinger og processer. Det er i dag et netværk mellem 12 gymnasier og dækker alle fem danske regioner.

Globale Gymnasier – 2013

På Globale Gymnasiers hjemmeside forklarer gymnasierne, at hensigten med samarbejdet er at udvikle bud på, hvordan ungdomsuddannelserne kan fortolke ”global forståelse og evnen til at deltage som globale medborgere”.⁸⁵ Samarbejdet vedrører et dobbeltgreb, der både skal gøre ”det globale perspektiv nærværende i den daglige undervisning på det enkelte gymnasium gennem fælles, faglig udvikling og tætte globale partnerskaber” og bidrage ”bredt til udviklingen af de gymnasiale ungdomsuddannelser både i Danmark og udlandet”. Blikket for en bredere udvikling af ungdomsuddannelserne markerer netværket ved fra juni til august 2013 for det første at lancere en ny hjemmeside, at deltage på Folkemødet på Bornholm, for det andet at indlede et samarbejde med Aarhus Universitet om at udvikle efteruddannelse for ungdomsuddannelserne, der sætter fokus på globale kompetencer i den daglige undervisning i alle fag, for det tredje at afholde en større, offentlig konference under overskriften *Global Competences in Education* og for det fjerde på foranledning af Undervisningsministeriet at mødes med ministeriets embedsmænd for sammen med Veronica Boix Mansilla, leder af Future of Learning Institute på Harvard Graduate School of Education at drøfte en styrkelse af globale kompetencer i den danske gymnasiebekendtgørelse.

I beskrivelsen af projektet accentuerer parterne en processuel skoleudvikling, der har fokus på eleverne og opbygningen af deres viden om globale problemstillinger, deres evne til at gå i dialog med andre og deres lyst til og muligheder for at deltage i forskellige samfundsprocesser:

”Det er en skoleudvikling, som sætter vores elever i centrum. Gennem globalt orienterede forløb og projekter kobler vi opbygningen af viden om vigtige globale problemstillinger med egne erfaringer. På den måde lærer eleverne at agere i en tæt forbundet verden og håndtere

⁸⁵ Alle citater i afsnittet er fra gymnasiernes beskrivelse af projektet. Rammesætningen er udviklet i efteråret 2011, da styregruppen vælger at pilotprojektet skal fortsætte. Den gøres offentlig tilgængelig i forbindelse med lanceringen af netværkets nye hjemmeside i juni 2013: <http://www.globalegymnasier.dk/globale-gymnasier/Hvorfor-Globale-Gymnasier>

kulturforskelle samt dialogen med andre. Vores elever får lyst og mod til at være aktive medspillere, som bidrager med nye tilgange til bæredygtig udvikling af en global verden.”

Desuden understreger de i beskrivelsen, at de globalt orienterede projekter og forløb vedrører flere forskellige tilgange til og afsæt for gymnasiets undervisning, hvoraf internationale problemstillinger kun er en:⁸⁶

- ”Projekter og forløb som er innovative.
- Projekter og forløb som inddrager den nyeste teknologi.
- Projekter og forløb som tager udgangspunkt i internationale problemstillinger.
- Projekter og forløb som samarbejder med virksomheder, organisationer og andre skoler.”

Forstudie: Opstartsprocesser 2007-2009 som en rammesætning af forskningsprojektet

- Indledende skridt

Første gang jeg hører sammenstillingen ”globale gymnasier” er under et møde hos Operation Dagsværk (OD)⁸⁷ i foråret 2007, hvor tidligere sekretariatsfrivillige beskriver en ide om at skabe mere plads til at arbejde med globale problemstillinger i gymnasiernes daglige undervisning. På det tidspunkt arbejder jeg på Hal Kochs gamle demokratihøjskole, Krogerup Højskole, hvor jeg står for højskolens globaliseringslinje sammen med en kollega. Vi er i foråret 2007 involveret i et udviklingsprojekt sammen med Silkeborg Højskole og Højskoleforeningen, der afsøger, hvordan højskoler kan orientere sig i krydsfeltet mellem unge, demokrati og globalisering. I september inviterer vi som afslutning på projektet 22 repræsentanter fra gymnasier, videregående uddannelser og en række danske ngo’er (herunder også OD) til at diskutere unge, uddannelse og globalisering under overskriften ”Globalisering og kompetencer – fælles berøringsflader og nye muligheder”.⁸⁸

⁸⁶ Det afsnit er tilføjet rammesætningen i foråret 2013 med afsæt i forskningsprojektets kortlægning af de områder projektets forløb omfatter.

⁸⁷ Operation Dagsværk har siden 1984 dannet ramme for danske gymnasieelevers bidrag af et dagsværk (en arbejdsdag på den årlige OD-dag i november) til uddannelsesprojekter i udviklingslande i samarbejde med skiftende ngo’er og unge frivilliges oplysningskampagne om projektets kontekst, herunder udvikling af undervisningsmaterialer.

⁸⁸ Mødet afholdes 25. september 2007 med deltagelse af Lars Koch (Ibis), Peter Christiansen (MS), Birthe Juel Christensen (Folkekirkens Nødhjælp), Bente Pedersen (DUF), Maria Molde (OD), Rune Baastrup (MS), Anne

Afsættet for mødet er fra vores side en nysgerrighed efter at høre mere om, hvilke centrale udfordringer de forskellige deltagere ser for uddannelsesområdet i det globale ud fra et demokrati- og deltagerperspektiv. Vi lægger således op til at undersøge og diskutere dimensioner, der er underbelyste i regeringens Globaliseringsstrategi (Regeringen, 2006) lanceret året før, og som med 95 pct. målsætningen hovedsageligt fokuserer på at øge det samlede uddannelsesniveau (længere og bedre uddannelse til flere). Intentionen er samtidig - som anden halvdel af overskriften antyder - at skabe en ramme, hvor vi kan udveksle erfaringer på tværs af de deltagende uddannelsesinstitutioner, som måske kan bidrage til at sondere mulige retninger for fremtidige samarbejder.

For at skabe fælles referencer for de efterfølgende diskussioner giver seks deltagere bud på vigtige kundskaber og færdigheder, som uddannelse bør orientere sig mod i det globale. Refleksionerne spænder fra evnen til at etablere fællesskaber, kollektivt ansvar og handlen over at kunne mobilisere mod, udsyn og turde sætte spørgsmålstegn ved det selvindlysende til at tænke historisk og kulturet komparativt, kunne udvikle deliberative fora og kommunikere. I mindre arbejdsgrupper drøfter vi på den baggrund eksisterende erfaringer indenfor forskellige uddannelsesområder og helt konkrete bud på fælles berøringsflader, der kan styrke udviklingen af nye tilgange. En gruppe fokuserer på synergien mellem de forskellige aktører som en konkret mulighed for at forbinde gode erfaringer fra det informelle uddannelsesmiljø hos organisationerne over højskolesystemet til de formelle, adgangsgivende uddannelser.⁸⁹ En anden gruppe definerer globalisering som "et sårbart rum uden klar udgang", der rejser et behov for at skabe fora for fælles handling, men også møder to udfordringer: dels hvordan den globaliserede elite kan møde resten af verden, dels hvordan forskellene mellem det kendte og det fremmede kan træde frem. I en tredje gruppe understreger deltagerne, at forankring over tid er det vigtigste i mødet med det globale. Med det mener de udviklingen af organisatoriske kompetencer, som kan støtte en proces, hvor ideer og viden omsættes til handling. Den fjerde og sidste gruppe fokuserer på risikoen for, at det engagement og den motivation, som trives på højskoler og i ngo'er, ikke får mulighed for at udvikle sig hos eleverne og i stedet tabes i det formelle uddannelsessystem.

Med afsæt i diskussionerne på mødet inviterer jeg sammen med sekretariatslederen fra OD og forstanderen for Silkeborg Højskole til et opfølgende møde, der specifikt handler om

Mette W. Nielsen (Krogerup Højskole), Bjørn Hansen (Krogerup Højskole), Carsten Kolby Kristiansen (Silkeborg Højskole), Helga Kolby Kristiansen (Silkeborg Højskole), Ole Rahbek (Silkeborg Højskole), Mikkel Marienlund (stud. RUC), Maja Gildin (stud. KU), Camilla Hutters (Foreningen for Folkehøjskoler i Danmark), Lars Bo Kaspersen (CBS), Thyge Enevoldsen (RUC), Rasmus Alenius Boserup (KU), Kasper Hein (studievejleder, Sociologi, KU), Rasmus Nørlem Sørensen (VUC Roskilde), Anders Hassing (Gentofte Studenterkursus), Michael Bang Sørensen (Det fri Gymnasium)

⁸⁹ Den ide blev senere videreudviklet af Mellemfolkeligt Samvirke i samarbejde med flere danske universiteter til et ECTS-givende semesterforløb. Desuden er den videreført i centrum-venstre tænketanken CEVEAS uddannelsesafdeling.

uddannelsesudvikling på gymnasieområdet. Tanken er med inspiration fra drøftelserne på mødet at skabe en ramme for at diskutere gymnasiet og det globale i et forum, der går på tværs af institutioner og organisationer.⁹⁰ Det bliver med inspiration fra ODs tidligere overvejelser til "Arbejdsgruppen Globale Gymnasier", hvor flere fra september-mødet deltager sammen med Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS), Gymnasieskolernes Lærereforening (GL) og andre interesserede fra gymnasieområdet.

På det første møde i november 2007 diskuterer arbejdsgruppen mulighederne for at skabe konkrete erfaringer, som på sigt kan videndeles, "så andre gymnasier kunne etablere sig som Globale Gymnasier".⁹¹ På det andet møde i januar 2008 bliver deltagerne enige om, at arbejdet overordnet set må handle om at styrke unges globale udsyn i "den internationaliseringsproces", som gymnasierne allerede har taget fat på.⁹² I forlængelse heraf stiller vicerektor fra Københavns åbne Gymnasium et forslag om, at arbejdsgruppen forankrer et pilotprojekt på en mindre gruppe gymnasier fordelt rundt om i landet, og giver tilsagn om, at hendes eget gymnasium gerne vil gå ind i den konkrete udviklingsproces. Konklusionen på mødet bliver, at OD sammen med Københavns åbne Gymnasium skal tage fat på opstarten af et treårigt pilotprojekt under overskriften Globale Gymnasier. Mødets deltagere bliver enige om at gå videre med forslaget med henblik på, at projektet kan blive en drivkraft for udarbejdelse af undervisningsmaterialer og -tilgange, der som en slags Open Source kan bidrage til internationaliseringsprocesser på andre gymnasier og uddannelsesinstitutioner og på sigt inddrages i uddannelsespolitiske udspil.⁹³

- Sonderinger af rammer for et pilotprojekt

Arbejdsgruppen nedsætter en projektgruppe for pilotprojektet, som skal støtte opstarten. Jeg deltager i den sammen med sekretariatslederen for Operation Dagsværk, forstanderen for Silkeborg Højskole og Københavns åbne Gymnasium, som har foreslået pilotprojektet. Med inspiration fra drøftelserne på september-mødet og møderne i arbejdsgruppen beslutter vi at lade arbejdet tage afsæt i Gymnasiebekendtgørelsens §1, stk. 5, hvor Undervisningsministeriet fremhæver, at elevernes dannelse til at kunne deltage i demokratiske fællesskaber er forbundet med en forståelse af både det nære, det regionale og det globale perspektiv:

⁹⁰ "Det er ikke meningen at det skal være en platform for OD eller højskolerne, men snarere at styrke gymnasierne i at hæve globaliseringsniveauet." Fra referatet af mødet d. 8. Januar 2008

⁹¹ Fra referatet af mødet 23. november 2007

⁹² "Der finder en internationaliseringsproces sted på gymnasierne med en formulering om at øge de unges forståelse for globale aspekter. Kombineret med Operation Dagsværks tanke om at se længere ud end en dansk kontekst kunne vi være med til at støtte op om den proces. Dvs. en styrkelse af unges globale udsyn. (...)" Fra referatet af mødet d. 8. Januar 2008. Gruppen skelner ikke som den globaliserings-transformative position mellem internationalisering og globalisering i referater.

⁹³ Opsummering af referat fra mødet d. 8. januar 2008

”[Gymnasieeleven] skal opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.” (Gymnasiebekendtgørelsen, §1, stk 5).

Projektgruppen formulerer med afsæt i §1, stk 5 et oplæg, hvor vi foreslår, at pilotprojektet orienterer sig mod, at eleverne oparbejder en større viden om, hvordan verden er forbundet, bliver bedre i stand til at placere sig i den og får mulighed for at deltage i forskellige sammenhænge. Oplægget kobler i forlængelse af §1, stk 5 udviklingen af den globale dimension til den demokratisk orienterede uddannelsestradition, som institutionaliseres i Danmark efter Anden Verdenskrig gennem bl.a. elevråd, lærerråd og en dialogorienteret undervisningstilgang (se fx Undervisningsministeriet, 1960a og 1960b). I den forstand lægger projektgruppen op til at undersøge, hvordan gymnasierne kan bringe den kritiske og refleksive dialogbaserede uddannelsestradition med ind i de potentielt mere komplekse felter af konflikter, spændinger og dilemmaer, som både deltagerne på september-mødet og arbejdsgruppen mener, den globale dimension trækker med sig ind i uddannelsessystemet.⁹⁴

Med afsæt i oplægget tager jeg i løbet af maj 2008 kontakt til og holder møder med rektorerne på yderligere tre gymnasier (Langkær Gymnasium, Rosborg Gymnasium, Svendborg Gymnasium). De har tidligere i forskellige sammenhænge deltaget i skoleudviklingsprojekter sammen og har både lyst til at fortsætte med at samarbejde og finder projektet relevant for processer, de på deres gymnasier allerede er ved at igangsætte eller gerne vil tage fat på (jf næste afsnit *Afklaring af deltagernes motivation og forventninger*). I fællesskab inviterer vi som sidste projektdeltager Mellemfolkeligt Samvirke (MS)⁹⁵ med. Vi vurderer med afsæt i deres nylige opstart af Globale Platforme i en række lande, at samarbejdet om et projekt kan bidrage til gensidigt at udvikle begge parter tilgange til uddannelse. Invitationen trækker således på inspiration fra efterårets visionsseminar, hvor deltagerne så en potentiel synergi i udvekslingerne af erfaringer mellem de informelle og formelle uddannelser, der kunne bidrage til at styrke elevernes engagement og motivation i undervisningssituationer.

Sideløbende beslutter vi i formgivningen af en ramme for projektet at undersøge hvilke erfaringer med og forestillinger om uddannelse og globalisering, der ligger hos ministerier, institutioner, organisationer i gymnasiesektoren og hos gymnasieeleverne selv. På det tidspunkt er det primært sekretariatslederen for Operation Dagsværk og jeg selv, der deltager i kontaktetablering og

⁹⁴ Opsummering på baggrund af arbejdsrapporter og møder, januar til april 2008

⁹⁵ Mellemfolkeligt Samvirke har siden 1944 dannet ramme om et omfattende udviklingsarbejde. I dag har MS fokus på lokale organisationer, der kan skabe demokrati og bæredygtighed i verdens fattigste lande. De senere år har organisationen oprettet såkaldt globale uddannelsesplatforme i Danmark og udlandet og har siden 2010 været del af den verdensomspændende organisation Action Aid.

indsamling af eksisterende erfaringer i gymnasiesektoren, som vi videndeler med projektgruppen. Vi holder hen over foråret møder med Gymnasieskolernes Lærerforening (GL), Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS), Rektorforeningen, embedsmænd i Undervisningsministeriet og Styrelsen for Internationalisering (nu IU) for at høre om deres tilgange og fortælle om opstarten af pilotprojektet. Vi mødes med forskere på DPU, SDU og KU og drøfter nogle af de mulige perspektiver på uddannelse i det globale med dem.⁹⁶ Samlet set bidrager møderne med et overblik over forskellige erfaringer og visioner for fremtidige koblinger mellem uddannelsesområdet og det globale, men viser samtidig også, at de forskellige parter alle er afsøgende overfor, hvad det globale perspektiv i praksis involverer for den konkrete uddannelsesudvikling i gymnasiet.

For at hente input fra elever spørger vi på en aktivitetsweekend for ca. 100 gymnasieelever, som Operation Dagsværk afholder i foråret 2008, hvad deltagerne forstår ved globalisering, og hvordan de oplever globalisering i den eksisterende undervisning. De fleste konkretiserer det første spørgsmål ved at give bud på, hvordan de forestiller sig globalt orienteret undervisning kan se ud. Mest markant er det, at forslagene ikke begrænser sig til de skemalagte timer i klassen, men også fordeler sig over et bredt udsnit af en gymnasiehverdag – fra fællestimer og morgensamlinger over projekter og udvekslinger til det fysiske rum, sociale aktiviteter og pædagogik. På vores andet spørgsmål peger de gennemgående på, at undervisningen er præget af en tilgang, hvor det, de definerer som komparative læsninger af 'dem og os', er dominerende – en tilgang flere af dem skelner som værende et internationaliseringsfokus snarere end en global dimension. Deres forestillinger om det globale som en dimension ved såvel det nære som fjerne (og ikke et spørgsmål om "dem og os"), og som bør være tilstede i og betydende for en samlet gymnasiehverdag, bliver vigtige pejlemærker for pilotprojektet i de projektdefinerende og –strukturerende processer i efteråret 2008.⁹⁷

⁹⁶ Ove Korsgaard, professor på DPU, som giver et medborgerskabsperspektiv på udviklingen, Anne Holmen, dengang DPU nu KU, som giver et inkluderende og kulturorienteret perspektiv på den, Katrin Hjort, professor i gymnasiepædagogik, som kontekstualiserer udviklingen i forhold til gymnasiereformen, selvejet og transformationer af demokratiforståelsen, og Marianne Ping Huang, dengang institutleder på Institut for Kunst og Kulturvidenskab, KU nu prodekan for uddannelse på Arts, AU, som bidrager med et teknologi-perspektiv på udviklingen.

⁹⁷ Vi er i fremlæggelsen af materialet for projektgruppen bevidste om, at elevernes bud er eksempler på, hvordan Operation Dagsværks frivillige ser på uddannelse. Deres opmærksomhed på en glidende overgang mellem tidligere undervisningsinterne og -eksterne aktiviteter viser sig imidlertid at gå igen som et træk ved mange af de erfaringer af det globale, som eleverne senere formulerer som centrale i projektets forskellige faser.

- Afklaring af deltagernes motivation og forventninger⁹⁸

Sammen med sekretariatslederen på OD forbereder jeg det første møde mellem parterne og faciliterer mødet i august 2008. Til mødet har jeg lavet en opsummering af forårets behovsafdækning, et oplæg til organisering af projektet på baggrund af forslag fra gymnasierne og samlet tre punkter, der vedrører fokusområder i de forskellige faser, konkrete initiativer og aktiviteter, samt økonomien i projektet. På mødet er rektorerne fra Københavns åbne Gymnasium, Langkær Gymnasium, Rosborg Gymnasium, Svendborg Gymnasium, sekretariatslederen fra OD og lederen af undervisningsafdelingen hos MS samlet for første gang. Fordi de ikke tidligere har siddet sammen, starter vi mødet med deres motivationer for at deltage i projektet.

OD fortæller, at de længe har arbejdet med at oplyse danske gymnasieelever om globale forhold og håber, at projektet kan være en måde at udvikle nye måder at gøre det på i et endnu tættere samspil med gymnasiernes ledelse, lærere og elever. De betoner potentialet i at involvere eleverne i projektet og foreslår at nedsætte en følgegruppe af frivillige fra deres sekretariat indtil, elever på de involverede gymnasier begynder at deltage i udviklingen af projektet. MS understreger, at de gerne vil dele deres erfaringer med at styrke elevernes initiativ og engagement, som de ser som et vigtigt element i projektet. De forklarer, at organisationen de senere år har sat stigende fokus på demokrati og indflydelse i deres undervisning af unge og i forlængelse heraf gerne vil byde ind med kurser til lærere og elever og kontakter til udenlandske samarbejdspartnere og organisationens egne landekontorer. Et af gymnasierne forklarer, at de allerede har valgt det, de beskriver som en "udpræget international profil". Deres deltagelse i projektet er både motiveret af et ønske om at tiltrække flere elever og af lærergruppens ønske om at styrke internationaliseringen på gymnasiet. Gymnasiet har tidligere arbejdet indgående med en satsning omkring inkluderende undervisning og vil meget gerne, at initiativerne også kommer til at omfatte pædagogiske tiltag. Det andet gymnasium fortæller, at de dels har haft gode erfaringer med Operation Dagsværks tilgang til elevinddragelse og oplysning om globale forhold, dels har lagt op til i gymnasiets nye handlingsplan at ville påbegynde arbejdet med at opbygge en international profil det kommende år. De savner inspiration til det sidste og forstår sig selv som i en opstartsfasen i forhold til det, de kalder internationaliseringstanker. Det tredje gymnasium har også først for nylig taget fat på internationalisering, men lærergruppen har i flere år diskuteret globalt medborgerskab i forlængelse af, at gymnasiet har en stor andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk. De forstår deres hverdag på gymnasiet som præget af det

⁹⁸ Opsummering af referat fra mødet d. 18. august 2008. Spørgsmålene, som forventningsafklaringen kredsede om var: "Hvad er baggrunden (behovet) for at I er gået med i projektet? Hvordan kommer det til at spille ind i forhold til de ting der ellers foregår på jeres gymnasium/organisation? Hvordan spiller det ind i forhold til skolens/organisationens profil? Hvordan har I tidligere forholdt jer til globalisering? Hvilke udfordringer har I oplevet indtil nu? Hvilke konkrete aktiviteter (fælles og individuelle) så I gerne realiseret?"

rektoren kalder 'en global landsby',⁹⁹ men de mangler en referenceramme for det videre arbejde og håber, at projektet kan bidrage med det. Derudover vil det gerne etablere en ramme som også omfatter erhvervssamarbejder, et område de allerede har gode erfaringer med at indarbejde i undervisningen. Endelig spiller også profilering og behovet for at tiltrække flere elever en rolle for gymnasiet. Det fjerde gymnasium finder det udfordrende at udvikle aktiviteter, der kan understøtte en internationaliseringsproces. Området er, som rektoren påpeger, primært forankret i form af studierejser, så gymnasiets motivation for at deltage i pilotprojektet retter sig mod at få sat globale forhold på skolens dagsorden.

Parternes beskrivelser af forventningerne til projektet er interessante, fordi de viser, hvordan projektets rammesætning bliver spændt ud mellem en lokal skole- og organisationsudvikling og et fælles arbejde. Forventningsafklaringen er ikke udtryk for en fastlæggelse af et konkret indhold, men for, hvad der er betydende for en fortløbende afsøgning af, hvordan en globalt orienteret gymnasieuddannelse kan tage sig ud. Centralt står parternes opmærksomhed på at kunne tilgå feltet fra mange vinkler og med afsæt i forskellige kontekster. Ved en senere lejlighed opsummerer et af gymnasierne betydningen af, at forskellige tilgange kan komme i spil som det, der både giver samarbejdet kant ("spændende") og bredde ("forskellige bud"):

"Skolerne er meget forskellige og det bliver spændende at se, hvordan skolerne komplementerer hinanden. Vi er gået ind i samarbejdet med et ønske om at være en del af et større arbejde, være med i en gruppe, hvor der er interesse om feltet på forskellige måder. De forskellige gymnasier kan give bud på forskellige måder at blive globale på."¹⁰⁰

Den betragtning har også betydning for, hvordan selve udviklingsarbejdet organiseres.

- Udarbejdelse af projektets struktur

Ud over forventningsafklaringen retter mødet i august 2008 sig mod at få etableret en struktur for pilotprojektets udviklingsprocesser. Deltagerne beslutter sig for at etablere en styregruppe med det overordnede økonomiske og ledelsesmæssige ansvar, hvor hver af organisationerne er repræsenteret sammen med rektorerne på de involverede gymnasier. Gymnasierne enes om at vælge en lærer på hvert gymnasium, der som koordinator kan deltage i de løbende udviklingsprocesser, mens selve organiseringen på de enkelte gymnasier justeres i et forhold til den enkelte institutions eksisterende organisationsstruktur, dog under forudsætning af at alle faggrupper inddrages. Der er bred enighed

⁹⁹ Selvfølgelig hentet fra McLuhans tese om, at den teknologiske udvikling i anden halvdel af det 20. århundrede gør verden mindre.

¹⁰⁰ Referat fra netværksgruppemøde med bl.a. GL og DGS, d. 15. september 2008

om, at det er vigtigt, at eleverne involveres gennem projektfølgegrupper på hvert gymnasium (såkaldte elevfølgegrupper).

På den baggrund beslutter styregruppen at organisere projektet omkring en række møder og aktiviteter, der vedrører ledelse, lærere og elever:

"Gymnasiernes ledelse indgår i udveksling, udvikling og implementering gennem:

- Styregruppemøder
- Møder med bestyrelse og lærergruppe på de enkelte gymnasier
- Løbende møder med projektkoordinator

Lærerne på de involverede gymnasier er integreret i projektets udvikling og implementering gennem:

- Koordinator- og styregruppemøder
- Udviklingsseminarer
- Pædagogiske møder
- Udvikling i fagteams
- Efteruddannelse
- Deltagelse i aktiviteter på gymnasierne

Eleverne på de involverede gymnasier er integreret i projektets udvikling og implementering gennem:

- Udviklingsseminarer
- Kurser og oplæg
- Konkrete initiativer
- Deltagelse i aktiviteter"¹⁰¹

Projektets spændvidde over en lokal skole- og organisationsudvikling og det fælles samarbejde fremhæves af transaktionerne mellem lokalt forankrede processer (som fx team-samarbejde) og fælles processer (som fx udviklingsseminarer). Desuden skinner den igennem i organiseringen, når styregruppen beslutter, at de enkelte gymnasiers koordinators ikke blot skal forankre projektet, men også deltage sammen med rektorerne i styregruppens arbejde med at opbygge rammerne for de fælles indsatser. I den forbindelse beslutter parterne, at projektet indledende skal have en fælles, tværgymnasial koordinator, som kan facilitere det fælles samarbejde i projektets første udviklingsfase.

¹⁰¹ Sammenfattet i et oplæg til møde med KU, DPU og SDU, d. 12. november 2008

Jeg påtager mig opgaven i opstartsfasen, indtil projektet har taget form, og jeg deltager derfor både i efterårets projektmøder mellem parterne (som skitseret andet sted) og præsenterer projektet på en række møder med mulige samarbejdspartnere de følgende måneder.

- Stabilisering af projektets tilgang og perspektiv

På mødet i august beslutter styregruppen at mødes igen allerede i slutningen af september. Desuden ønsker de at mødes i november, hvor der også skal deltage elever og koordinatore, samt at afholde et tværgymnasialt todages-seminar i december for lærere og elever fra de involverede gymnasier. Det centrale her er, hvordan de hyppige møder og inddragelsen af elever og lærere skal bidrage til, at opbygningen af rammerne for pilotprojektet forankres bredt. Styregruppen identificerer også et behov for at få inspiration til at påbegynde oparbejdelsen af en begrebslig forståelse, der kan orientere projektets videre udvikling, og enes om at invitere professor Ove Korsgaard fra DPU til at tale om medborgerskab som tilgang til uddannelse på mødet i november.

På mødet i slutningen af september fortæller gymnasierne, at de er gået ind i en forberedelsesfase, hvor de hver især afsøger erfaringer lokalt og forsøger at finde frem til den bedste organisatoriske forankring af projektet på de enkelte gymnasier. På mødet diskuterer parterne hovedsageligt, hvordan de kan undgå tidligere oplevelser med internationale projekter, der har lukket sig om sig selv og ikke er blevet forankret bredt nok i lærergruppen. Styregruppen fastholder i forlængelse heraf en projektramme, der både vedrører udviklingen efter gymnasireformen i 2005 (herunder den nye tværfaglige indsats i form af studieretninger og forløb som Almen Studieforberedelse (AT), Naturvidenskabeligt Grundforløb (NV), Almen Sprogforståelse (SP) og Studieretningsopgaven (ST)) og omfatter, hvordan gymnasiets generelle dannelsesaspekter kan fortolkes gennem en globalt orienteret undervisning. Det munder ud i en rå skitse over en række centrale berøringspunkter, spørgsmål og definitioner, som bliver afsat for de første fælles afsøgninger i projektet (herunder de kommende to års indsatsområder):

"Dannelse:

- Medborgerskab – hvad er global dannelse? Prioritet
- Proces ift. lærere og elever – det epokale og den gode anderledeshed
- Kodeks – for det globale medborgerskab og undervisningen i det

Pædagogisk-Didaktisk:

- Fokus på handlekompetencer – aktiverende og varierende undervisning
- Prioritet – ud af huset, konferencer, studieture og rejser

Studieretninger:

- Styrkelse og profilering – udadrettethed i forhold til erhvervsliv og videregående uddannelser

Faglig forankring:

- Parallelt med diskussion og udvikling af begrebslighed omkring Globale Gymnasier og den globale dannelse

Studierejser:

- Udvikling af nye typer studierejser – forslag om at de er i relation til studieretningerne

Eksterne samarbejdspartnere:

- Både virksomheder, ngo'er og lokale internationale kræfter som nærmiljøer
- Lokalt og globalt

Elevenengagement:

- Helt centralt som drivkraft

Efteruddannelse og skoleudvikling:

- Kurser som inspiration og til opbygning
- Møder¹⁰²

Med afsæt i skitsen vælger styregruppen som oplæg til det tværgymnasiale seminar i december at påbegynde en diskussion af, hvordan man kan forstå og arbejde med dialog- og handlingsdimensioner i undervisningen, samt en række fokusområder for udarbejdelse af konkrete initiativer. Det drejer sig for det første om en inddragelse af studieretningsprofilerne, herunder samarbejdet ml. obligatoriske fag og studieretninger, for det andet om mulige pædagogisk-didaktiske metoder, for det tredje om erfaringer med integrering af det digitale i undervisningen og for det fjerde om bud på skolens miljø og struktur. De indledende drøftelser på mødet fortsætter konstruktionen af en fælles forståelse af projektets omfang og af dets tilgang til det globale som et aspekt af gymnasieuddannelsen. Samtidig viser overvejelserne også den usikkerhed i forhold til hvilke begreber, projektet meningsfuldt kan bringe i spil, som kendetegner afsøgningerne. Behovet for at udforske feltets konturer formuleres i

¹⁰² Citeret fra referat af mødet d. 24. september 2008 v. Københavns åbne Gymnasium

ønskerne om at hente inspiration udefra og i samspil hermed at påbegynde opbygningen af egne erfaringer.

Det andet møde ligger i slutningen af november. På mødet deltager både styregruppen (der på det tidspunkt omfatter repræsentanterne fra MS og OD og gymnasiernes rektorer og lærerkoordinatorer), elever fra hvert gymnasium og en følgegruppe af tidligere sekretariatsfrivillige, som OD har grundlagt. Mødet er tilrettelagt som et kombineret inspirations- og arbejds møde, hvor Ove Korsgaard indledende holder oplæg om medborgerskab og de elementer, begrebet i hans forskning dækker over, hans bud på hvorfor det er centralt for uddannelse, og hans ideer til, hvordan det som dannelsesbegreb kan integreres i undervisningen.¹⁰³ Den relativ store mødegruppe (ca. 20 personer) splitter sig efterfølgende op i tre grupper. Elever, lærere, OD og MS planlægger workshopdelen af det tværgymnasiale seminar i december med afsæt i styregruppens oplæg fra september. Rektorerne holder møde om forårets større aktiviteter og projektets økonomiske rammer i forhold til bevillinger og egenfinansiering. Desuden drøfter de en ide om at tilknytte følgeforskning til pilotprojektet i samarbejde med Københavns Universitet og beslutter sig på mødet for at gå videre med det.

Det tredje og sidste møde det efterår er det tværgymnasiale seminar på Krogerup Højskole i december 2008, som afholdes med henblik på at forankre projektet i lærer- og elevgruppen på tværs af de fire involverede skoler. Intentionen er i fællesskab at udvikle de mere detaljerede indholdsvisioner for pilotprojektet, samt udarbejde forslag til de konkrete tiltag projektet burde omfatte. Over to dage udvikler 16 lærere og 18 elever fra de fire gymnasier første udkast hertil. To oplægsholdere giver deres perspektiv på to inspirationstemaer, der følger op på medborgerskabsbegrebet – dets inkluderende og dialogorienterede dimensioner og dets deltagelsesorienterede og handlingsbaserede dimensioner – og åbner en række diskussioner af nye tilgange og opmærksomheder (herunder centrale problematikker som differentiering og faglighed). Workshopdelens visionsarbejde faciliteres af MS og OD med inspiration fra Robert Jungks fremtidsværksteder (Jungk, 1984) og Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsens videreudvikling af dem (Aagaard & Svensson, 2006). De to dages projektudviklende arbejde munder ud i et arbejdsrapport med aktiviteter og indsatsområder for pilotprojektets treårige forløb fra 2009 til 2012, i et konkret fælles initiativ mellem gymnasierne om en udvikling af et tværgymnasialt NV-forløb fra efteråret 2009¹⁰⁴ og i tre konkrete områder, som eleverne beslutter sig for at arbejde videre med på en tværgymnasial 24 timers camp i marts 2009.¹⁰⁵

¹⁰³ I efterfølgende refleksioner omkring netop det møde peger jeg på, at jeg oplever, at oplægget giver et nyt og helt nødvendigt materiale at tænke med for projektets parter i form af begreber og et historisk rids. Det begrundes jeg med, at projektets indholdsdel træder tydeligere frem i deltagernes drøftelse af deres visioner med pilotprojektet i mødets anden halvdel. Interview med mig i februar 2009 v. Sara Mortensen til specialet xx

¹⁰⁴ De naturvidenskabelige lærere mødes efterfølgende i april måned og udvikler ideen om at det naturvidenskabelige grundforløb skal have Bæredygtig energi i et globalt perspektiv som tema. Det munder ud i

- Videreudvikling af fælles visioner

Hen over foråret 2009 bearbejder styregruppen (som fra da af kun omfatter rektorer og repræsentanter fra OD og MS) og den nystiftede koordinatorgruppe (som omfatter lærerkoordinatorer og ODs følgegruppe, som fortsat mødes til månedlige møder) arbejdsrapporten til 12 mål, en række milepæle for perioden 2009-2012 (herunder indsatsområderne for 2009 og 2010) og en handlingsplan for det første år skoleår 2009-2010. Målene har karakter af en bred vifte af indsatsområder, der retter sig mod forskellige dimensioner af projektet. Det er værd at kaste et blik på dem, fordi de kommer til at fungere som inspiration for den lokale udvikling på de enkelte gymnasier og retningslinjer for handlingsplan og milepæle.¹⁰⁶

De tre første mål tager afsæt i gymnasiernes selveje og retter sig mod skolernes rammer i form af både deres strategiske handlingsplaner og fysiske bygninger:

1. Gymnasierne har skrevet ind i deres handlingsplan, hvordan skolen arbejder med globalt udsyn
2. Gymnasierne har etableret fysiske rammer, der reflekterer, at de er globalt orienterede
3. Gymnasierne har en tids- og handlingsplan for bæredygtighed på skolen

De følgende fire mål vedrører gymnasiernes opbygning af partnerskaber med civilsamfund, virksomheder og uddannelsesinstitutioner i udlandet og omfatter samarbejder mellem lærere og eksterne partnere om undervisningens udformning med henblik på for det første at skabe nye rammer for undervisning, for det andet at muliggøre nye tilgange til undervisning og for det tredje at styrke inspiration ude fra i udviklingen af undervisningen:

4. Gymnasierne har partnerskaber med civilsamfund og virksomheder
5. Gymnasierne har partnerskoler i USA, Asien, Afrika, Sydamerika og Europa
6. Gymnasierne tilknytter løbende udenlandske gæstelærere
7. Gymnasiernes lærere besøger gymnasier i udlandet eller udveksler med lærere i udlandet om undervisning

fire forløb og en publikation (se omtale på <http://www.emu.dk/3verden/bestpractice/bestpractice16.html>). Processen er beskrevet nærmere i Sara Mortensens speciale (Mortensen, 2009).

¹⁰⁵ 1) Undervisningstilgange der skaber en forståelse for at være del af en global verden med afsæt i FNs 2015 mål, 2) en summercamp for alle interesserede elever og 3) en tydeligere formidling af projektet til andre elever med henblik på forankringen af det.

¹⁰⁶ De 12 mål er tilgængelige her: <http://globalegymnasier.dk/globale-gymnasier/hvem-er-vi>

Det følgende mål udfolder pilotprojektets ønsker til forskellige indholdsdimensioner i den konkrete undervisning. Tanken er, at de enkelte dimensioner kan kombineres uden nævneværdige problemer, således at forløb, der fokuserer på kulturmødet, ofte også integrerer en virtuel (dvs. digital) dimension og skaber global interaktion (fx i forbindelse med forløb med partnerskoler):

8. Alle klasser gennemfører:

- forløb, der involverer lokal, national og global interaktion i praksis (handling, formidling)
- forløb, der fokuserer på kulturmødet
- forløb med fokus på samspillet mellem nord og syd
- fælles undervisningsforløb med en partnerklasse i udlandet
- årligt forløb med fokus på globale udfordringer
- årligt virtuelt undervisningsforløb

De næste tre mål vedrører elevernes mulighed for at stifte direkte bekendtskab med unge andre steder i verden, få personligt kendskab til andre kontekster og inddrage deres ressourcer og perspektiver i planlægningen af undervisning som en integreret del af deres uddannelse:

9. Alle studieretninger er på en studierejse, som binder det globale aspekt sammen med studieretningen
10. Alle elever får i løbet af gymnasietiden face-to-face møder med unge fra udlandet
11. Elevernes netværk og ressourcer integreres aktivt i tilrettelæggelse af undervisning, studierejser og aktiviteter på skolen

Det sidste mål berører systematisering og videndeling af de oparbejdede erfaringer. Dermed omfatter det tolvte mål også en mekanisme, der - uden at det italesættes direkte på møderne - kan bidrage til at udviklingsprojektet på et tidspunkt stabiliseres ved at arbejde hen mod overførbare erfaringer (kodekser):

12. Globale Gymnasier arbejder i retning af en certificeringsordning

Styregruppen beslutter sig for både i 2010 og 2011 som del af den sidste proces for at udvide samarbejdet med yderligere fire gymnasier, så det fra skoleåret 2011-2012 består af tolv skoler fordelt i alle danske regioner.¹⁰⁷

Derudover drøfter styregruppen og koordinatorgruppen brugen af gymnasiernes hjemmesider og opstarten af projektets egen hjemmeside, udviklingen af de fysiske rum, herunder bæredygtighedsudvikling¹⁰⁸ og i enkelte tilfælde skolens kantine (fx i forbindelse med MS' Fair Trade certificering af gymnasier). De runder jævnligt inkluderingen af fællestimer, morgensamlinger og andre hele skolesammenhænge, og de diskuterer fortsat organiseringen af projektet og videndeling mellem de deltagende gymnasier. Desuden udbygges projektets samarbejdsrelationer til gymnasier i udlandet, til de videregående uddannelser, til erhvervslivet og til civilsamfund – ngo'er, foreninger, etc. – hen over vinteren 2008/2009 og foråret 2009 og bidrager til, at pilotprojektets tilgang allerede i marts 2009 belønnes med Europarådets *World Aware Education Award* for initiativets 'excellence in networking, partnerships and co-ordination to increase and improve global education'.¹⁰⁹

Opstartsfasen viser, hvordan forsøget på at konstruere en fælles platform og en fælles tilgang prioriteres i en gensidig vekselvirkning med de forskellige parter visioner, det enkelte gymnasiums kontekst og deres fælles ramme som ungdomsuddannelse. I referaterne fra møderne er det tydeligt, at projektets udviklingsprocesser både har orienterende karakter (se fx afklaring af deltagernes motivation) og organiserende karakter (se fx udarbejdelse af projektets struktur), og at det er i spillet mellem dem, at projektets tilgang til og perspektiv på at integrere globale dimensioner i gymnasiet i første omgang stabiliseres. I processerne deltager en relativ stor gruppe organisationer og institutioner i forskellig grad og på forskellige niveauer. Allerede i løbet af det første år formes mindre undergrupper og klynger indenfor det større netværk og på tværs af de enkelte gymnasier og organisationer. Begge dele gør pluralisme og multi-site til en del af den orden, der træder frem i projektet, fremfor en samlet og site-specifik enhed.

Pilotprojektet 2009-2012¹¹⁰

De første fire gymnasier (Københavns åbne Gymnasium, Langkær Gymnasium, Rosborg Gymnasium, Svendborg Gymnasium) opstarter med skoleåret 2009 to såkaldte pilotklasser (globale klasser), hvor

¹⁰⁷ I 2010 kommer Ikast-Brande Gymnasium, Grenaa Gymnasium, Helsingør Gymnasium og Aarhus Tech med og i 2011 Struer Statsgymnasium, Kalundborg Gymnasium, Mariager Fjord Gymnasium og Ørestad Gymnasium.

¹⁰⁸ Tema for elevernes camp i 2010, samt på dagsordenen på projektets andet Advisory Board-møde i november 2011, hvor også to af gymnasierne præsenterer deres inkludering af strategier for bæredygtighed i deres nybyggeri.

¹⁰⁹ http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE%5CWAEA_en.asp

¹¹⁰ Bilag 1-7 rummer to statusrapporter og eksempler på fem forløb udviklet inden for Globale Gymnasier i perioden.

udviklingen af projekter og forløb forankres. Ideen er, at udviklingen løbende skal udvides til flere klasser og flere lærere. Hensigten med at bruge pilotklasser som ramme for projektet er at sikre, at udviklingsarbejdet fokuseres hos mindre grupper af lærere og elever, men at erfaringerne kan deles med resten af gymnasiet. Udvidelsen sker i praksis i varierende tempo på de enkelte skoler fra et gymnasium, der fastholder en enkelt global linje til et gymnasium, der efter indledende at have haft to og siden fire pilotklasser starter skoleåret 2011-2012 op med en hel 1.g-årgang.

Ud over pilotklasser opretter gymnasierne også i 2009 elevfølgegrupper. De består af elever fordelt på forskellige årgange, der de følgende år bidrager til projektets overordnede forløb ud fra et elevperspektiv. Rammerne for elevdeltagelsen varierer fra gymnasium til gymnasium – på nogle gymnasier er eleverne fra pilotklasserne, på andre kommer de fra gymnasiets OD-gruppe og endnu andre er gruppen del af elevrådet. Afsættet for elevfølgegrupperne er en tværgymnasial camp på MS' Globale Platform i København i foråret 2009, hvor ca. 30 elever deltager fra tre af gymnasierne. Her arbejder eleverne med FNs 2015 mål som en tilgang til at skabe en forståelse af samspillet mellem det globale Nord og Syd og FNs bestræbelser på at definere et fællesglobalt ansvar. Elevfølgegrupperne bidrager herefter til at give projektet form både lokalt på de enkelte skoler og på fælles tværgymnasiale 24 timers camps, som projektet afholder under skiftende temaer 1-2 gange om året.¹¹¹

Den konkrete udvikling af undervisning er på en række af gymnasierne primært centreret om eksterne samarbejder (som partnerskabet med en skole i Egypten), mens andre spreder deres aktiviteter til både at omfatte pædagogisk-didaktiske eksperimenter (som det forløb om Trafficking, der vandt Undervisningsministeriets Pionerpris 2010)¹¹² og tværfaglige forløb for hele gymnasiet (fx det introducerende Naturvidenskabelige Grundforløb for alle 1.g'ere).¹¹³ Omfanget af aktiviteter varierer fra gymnasium til gymnasium, men de igangsætter alle partnerskaber med skoler uden for Europa (pilotprojektets første hovedindsatsområde, 2009 og frem), med virksomheder (pilotprojektets andet hovedindsatsområde, 2010 og frem), samt med ngo'er, institutioner og universiteter (indlejret i projektets organisering fra 2008).

Det første indsatsområde betyder konkret, at gymnasierne fra 2009-2012 i fællesskab starter skolepartnerskaber op i Egypten, Indien, Kenya, Kina, Pakistan, Sydafrika, USA, Mexico, Libanon og Jordan. I foråret 2010 lancerer Globale Gymnasier med støtte fra Danidas Oplysningsbevilling programmet Globale Skolepartnerskaber for at støtte danske folkeskoler og ungdomsuddannelser i at opbygge partnerskaber med skoler i det Globale Syd. Programmet tager afsæt i erfaringer og anbefalinger fra Storbritannien, herunder det evaluerende, tværnationale (24 lande) forskningsprojekt *The influence of North South School Partnerships: Examining the evidence from*

¹¹¹ Dokumentation af camp på Rosborg Gymnasium, 2010: <http://vimeo.com/15608158>

¹¹² <http://www.globalegymnasier.dk/content/2015-m%C3%A5lene-rettigheder>

¹¹³ <http://www.emu.dk/3verden/bestpractice/bestpractice16.html>

schools in the United Kingdom, Africa and Asia fra Institute of Education, London University (Edge, 2009), og Globale Gymnasiers egne første erfaringer fra 2009. Programmet skal rådgive på opbygningen af partnerskaber, afholde kurser for lærere, udvikle guidelines, der kan støtte og videndele erfaringer og bevilge gensidige rejsestipendier til opstart af partnerskaber. Siden opstarten i 2010 og frem til 2013 har Globale Skolepartnerskaber støttet 33 gensidige skolepartnerskaber og er i 2013 en selvstændig organisation med egen bestyrelse, der har et tæt samarbejde med kommuner og regioner i Danmark og søsterorganisationer i Europa.¹¹⁴ Desuden støtter det Dansk-Egyptiske Dialog Institut opstarten af et intensivt og længerevarende forløb med fælles efteruddannelse af lærere og elev-udveksling, der starter op med en projektforberegende fase mellem de involverede lærere i 2009 og en egentlig opbygning af partnerskaber i perioden 2010-2011.¹¹⁵

Det andet indsatsområde starter op i foråret 2010, hvor flere af gymnasierne indleder samarbejder med danske virksomheder, der arbejder i Indien, gennem et netværk af kontakter, som de etablerer gennem Dansk Industri. Samtidig med, at de besøger fire danske virksomheder med kontorer i Chennai, etablerer de også skolepartnerskaber med skoler i området. Det fører bl.a. til et forløb mellem et af gymnasierne og FL Schmidt i Valby og kontorets uddannelsescenter i Chennai, som gymnasiet bl.a. præsenterer for de andre gymnasier i efteråret 2011 på videndelingsdagen *Going Global Cup*.¹¹⁶ Cup'en er kulminationen på et forløb, der er startet op med efteruddannelseskursus, udviklingsfrikøb og forløbsafholdelse. Hensigten med den er at give lærere og elever fra seks af netværkets gymnasier mulighed for at mødes og præsentere deres samarbejdsforløb med virksomheder eller institutioner for hinanden, diskutere erfaringerne og afprøve et nyt sæt bedømmelseskriterier udviklet af en gruppe af lærere og eksterne partnere med henblik på at tage hul på overvejelser over, hvordan den type undervisning kan evalueres i forbindelse med eksamen. Indsatsområdet fører på baggrund af erfaringerne med de danske virksomheder også til udviklingen af *Guide til global undervisning med virksomhedspartnerskaber* (2011), som efterfølgende gøres tilgængelig for andre uddannelsesinstitutioner gennem Fonden for Entreprenørskab.¹¹⁷

Endelig arbejder gymnasierne løbende fra 2008 sammen med ngo'er, institutioner og universiteter omkring udviklingen af forløb, der har fokus på inkluderende dialogbaseret og

¹¹⁴ Evaluering af projektet i det første eksterne review i 2011 (Timm, 2011) er tilgængelig sammen med den øvrige information på www.globaleskolepartnerskaber.dk

¹¹⁵ Projektet trækker ud pga. Det Arabiske Forår og afsluttes først i forsommeren 2012 med planlægning af næste skridt. <http://www.globalegymnasier.dk/fort%C3%A6lling/dansk-egyptisk-dialog-institut-st%C3%B8tter-samarbejde-ml-globale-gymnasier-og-skoler-i-cairo>

¹¹⁶ <http://www.globalegymnasier.dk/fort%C3%A6lling/going-global-cup>

¹¹⁷ Den sidste dimension vedrører et løbende italesat behov hos flere lærere for at kunne vurdere og honorere den type viden og kundskaber, som udvikles i projektorienterede forløb, hvor fx partnerskaber og elevernes samarbejde er i centrum for undervisningsprocessen. Se fx Globale Gymnasiers samarbejde med den australske forsker Adam Usher om vurderingskriterier for globale medborgerskabskompetencer: <http://globalegymnasier.dk/globale-gymnasier/Aktive-globale-medborgere> og konferencen *Global Competences in Education* i august 2013:

handlingsorienteret læring. Det resulterer ud over samarbejdet med MS og OD også i projekter med bl.a. Womex, Arken Museum for Moderne Kunst, Koncern Film, C:NTACT, Salaam DK, Coffee Road, Organisationen for Vedvarende Energi, blogger-netværket Global Voices Online og dialog-organisationerne Crossing Borders og Soliya. Desuden afholder gymnasierne i fællesskab tværfaglige og fagfaglige efteruddannelseskurser og møder for lærere (altid inkl. en workshopdel, hvor der er tid til fælles undervisningsudvikling) bl.a. i samarbejde med universiteter (KU og AU), Mellemfolkeligt Samvirke, Crossing Borders og Soliya.¹¹⁸

I 2010 stifter Globale Gymnasier desuden et Advisory Board, hvor flere af parterne, der var involveret i det projektforberegende år (herunder Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) og Gymnasieskolernes Lærerforening (GL)), deltager sammen med repræsentanter fra virksomheder, videregående uddannelser og en række ngo'er og interesseorganisationer med henblik på at give kritiske indspark og nye perspektiver på projektet.

Et mere detaljeret overblik over de konkrete aktiviteter i pilotprojektets første to år 2009-2010 og 2010-2011 er vedlagt afhandlingen som bilag i form af uddrag af de statusrapporter, jeg i perioden udarbejder til projektets parter (bilag 1 og 2).

Bredde og forskellighed

Mens interventionsprojektet fokuserer på at etablere sammensatte scener gennem netværk, der gennem mange forskellige samarbejdspunkter kan skabe generaliseringspunkter og dermed overskride en lokal feltsammenhæng, varetages den lokale forankringskraft i perioden primært af det enkelte gymnasium. Jeg besøger gymnasierne til enkelte fælles møder med lærere og elever, men hovedsageligt samarbejder jeg med dem i fora, hvor de er samlet med kollegaer og elever fra andre gymnasier. Valget af et pluralt og mangesidet samarbejde, hvor deltagelse kan foregå på flere niveauer og i forskellige former, betyder, at deltagelsen og udformningen af projektet er varierende fra gymnasium til gymnasium. Det kræver et ekstra fokus på aktørernes behov for bredde i indhold og tilgange, men har den klare fordel, at aktører kan indgå i forskelligt omfang og i forskelligt tempo afhængig i, hvordan udviklingsprocesserne tilrettelægges og er mulige i den enkelte kontekst.

Projektet viser sig generelt at være mere omfattende og tage langt længere tid at udvikle end hvad pilotprojektets tre årige ramme kan bære – ikke mindst fordi netværket udvides med nye gymnasier i 2010 og 2011. I forlængelse heraf beslutter Globale Gymnasiers styregruppe i august 2011 at fortsætte samarbejdet ud over pilotprojektets oprindelige tidsramme og afprøver det følgende år

¹¹⁸ Beskrivelser af alle samarbejder og projekter er delt på den tidligere hjemmeside, men kun udvalgte dele er flyttet med over på den nye platform, der afløser den i juni 2013, og derfor ikke længere tilgængelige.

forskellige tilgange til det fremtidige netværk sideløbende med en fortsat forankring og udvikling af erfaringerne fra projektets første tre år. Det munder ud i den beskrivelse af projektet fremadrettet, som jeg indledte kapitlet med, og de fem større formidlingsinitiativer i for- og sensommeren 2013 i form af hjemmesiden, deltagelsen i folkemødet på Bornholm, konferencen om kompetencer, mødet med Undervisningsministeriet om globale kompetencer og et mere formaliseret samarbejde om efteruddannelse med Aarhus Universitet.

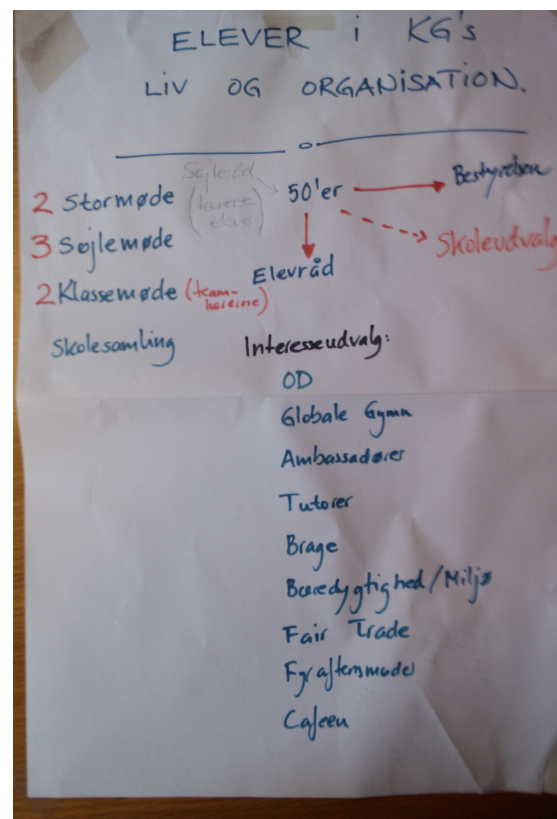
GYMNASIET SOM SAMMENHÆNG:

VI. "A matter of indifference" - gymnasiet som sort boks

"A black box contains that which no longer needs to be reconsidered, those things whose content have become a matter of indifference." (Latour & Callon, 1981:285).

I det citat af Dewey, som jeg indleder afhandlingens metodologiske overvejelser med, fremhæver han, at det er lettere at fastholde den praksis, som allerede er institutionaliseret og formaliseret end at anlægge et nyt perspektiv og udrede, hvad det i praksis involverer (se *Kap. II. Forskning som komposition – metodologiske overvejelser*). Læst gennem Latour & Callons ovenstående definition på en "sort boks" som det, vi ikke længere overvejer indholdet af, bliver det tydeligt, at det svære i at anlægge et nyt perspektiv ikke kun vedrører at finde ud af, hvad en nye praksis skal bestå i. Det svære vedrører også at finde ud af, hvordan en ny praksis forandrer de virkemåder, der har lettet en tidligere praksis, fordi de ofte er skjulte for os. Gymnasiet læst som en "sort boks" fremhæver, at når en ny praksis udvikles og stabiliseres, så destabiliseres også bestemte rutiner og vaner, vi sjældent er helt klar over, hvad omfatter. Det betyder, at analyser af, hvordan gymnasiet er under transformation, og hvori det nye består, ikke kun vedrører, hvad der forandrer gymnasiet (Sassens "x"), men også hvad der forandres (Sassens "non-x" se afsnittet - *Globalisering som social geografi hinsides det territoriale* i kapitel IV. *Det globale som en ny horisont for kulturel produktion – en begrebsafklaring*).

Det bliver tydeligt på det ark papir i plakatstørrelse, der hænger på væggen, da jeg en forårsdag i 2010 er til møde på en af rektorenes kontorer. Her har rektoren under overskriften *Elever i KG's liv og organisation* kortlagt de forskellige fora, hvorigennem eleverne har indflydelse på deres gymnasium (i det her tilfælde Københavns åbne Gymnasium, KG). Rektoren forklarer, at kortlægningen er et forsøg på at udrede, hvordan nye former for elevengagement forholder sig til allerede formaliserede deltagelsesformer med henblik på at



undersøge, om de kan samles i en ny struktur.¹¹⁹ Den er interessant, fordi de elevfølgegrupper, som gymnasierne starter op som del af udviklingen af Globale Gymnasier, er listet sammen med en lang række interesseudvalg på papirets nederste halvdel.

Elevdeltagelse i gymnasiets hverdagsliv og organisation

På papiret har rektoren med blå, rød og sort tusch lavet et overblik over de forskellige former for organiseringer, der danner ramme om elevernes indflydelse på gymnasiet. Øverst midt for og til højre har hun skitseret gymnasiets formelle, elevrepræsentative strukturer (de ikke-stiplede pile) i form af det, man på KG kalder et 50'er-råd (der omfatter to elevrepræsentanter fra alle klasser), det mindre elevråd (sammensat af repræsentanter fra 50'er-rådet) og gymnasiets bestyrelse (hvor der sidder fire elever). Øverst til venstre er noteret en række andre formaliserede møder, hvor både lærere og elever deltager: stormøder for hele gymnasiet, vertikale søjlemøder og søjleråd for 1.g, 2.g og 3.g indenfor samme studieretning og endelig klasse-møder. De står som en parallelstruktur til de andre formaliserede strukturer, men med kuglepen er tilføjet et søjleråd, som er forbundet med en ikke-stiplet pil fra 50'er-rådet. Endelig går der fra 50'er-rådet en stiplet pil til gymnasiets skoleudvalg. De omfatter i 2010 de interesseudvalg, der er listet på papirets nederste halvdel: OD (Operation Dagsværk), følgegruppen for Globale Gymnasier, Ambassadører for skolen, Tutorer for nye elever, skolens festgruppe Brage, gruppen der arbejder med Bæredygtighed/miljø, Fair Trade gruppen, gruppen for skolens fyraftensmøder og gruppen, som står for cafeen.¹²⁰

De formelle strukturer forankrer repræsentativt elevernes indflydelse på gymnasiets udvikling. På KG danner de formelle strukturer således forbindelser mellem de enkelte klasser, 50'er-

¹¹⁹ Alle beskrivelser og citater er fra et interview med rektor på Københavns åbne Gymnasium, Anne-Birgitte Rasmussen fra 2010, herefter blot anført som (Rasmussen, 2010).

¹²⁰ *Operation Dagsværk-gruppen (OD)*, hvis medlemmer sammen med grupper på landets andre gymnasier er med til at organisere og afvikle den årlige OD-dag og tilknyttede arrangementer, hvor eleverne i samarbejde med en dansk NGO arbejder på at styrke uddannelse for unge i et land i den tredje verden. *Følgegruppen for Globale Gymnasier*, hvis medlemmer er med til at definere, udvikle og udfolde Globale Gymnasiers forskellige dimensioner både på de enkelte skoler og i fællesskab på tværs af skolerne. *Ambassadører for gymnasiet*, hvis medlemmer er med til at gøre opmærksom på gymnasiet overfor omverdenen, fx til kommende elever. *Tutorer for nye 1.g'ere*, hvis medlemmer støtter indkøringen af og introduktionen til nye elever. *Gruppen for Bæredygtighed/miljø* samarbejder med eleverne, gymnasiets pedel og skolens ledelse om at gøre skolen grønnere gennem energi- og vandbesparende foranstaltninger. *Fair Trade gruppen* samarbejder med Mellemfolkeligt Samvirke og Max Havelaar Fonden, og gruppen står for den fortløbende kontakt til partnerne og udviklingen af fair trade området på gymnasiet (der blev det første gymnasium certificeret Fair Trade Gymnasium i 2009). *Gruppen for fyraftensmøder* samler skolens elever til oplægsholdere, diskussioner eller filmvisninger uden for skoletiden. *Cafe-gruppen* har et lokale ved skolens kantine, hvor de skaber rammer for socialt samvær på skolen også uden for skoletiden. *Skolens festgruppe Brage* arrangerer skolens fester, der ind imellem også åbnes for venner, så skolen bliver et samlingspunkt for de sociale relationer, som eleverne har andre steder.

råd, elevråd og gymnasiets bestyrelse og skaber et repræsentativt demokrati, der ideelt set fungerer ved, at eleverne vælger deres repræsentanter, som får direkte indflydelse og så til gengæld påtager sig det ansvar og den ekstra arbejdsbyrde, der følger med:

"Ang. elevrådet: 50-erne vælges i klasserne ved at to fra hver klasse vælges. 50-erne vælger så elevrådet, der er en form for arbejdende forretningsudvalg. Det består af 10-12 personer, men er vist åbent for alle aktive. Fra elevrådet vælges tre personer, som er det egentlige forretningsudvalg, der har møder med mig. Det er 50-erne, der vælger de fire elever, der sidder i bestyrelsen, og det er formelt 50'erne, der vælger formanden (en af de tre i forretningsudvalget). Elevernes allervigtigste deltagerplatform er de årlige bestyrelsesseminarer, der normalt varer et døgn. Her er 10 elever, 10 lærere, ledelsen og bestyrelsen af sted sammen, og elevernes reelle indflydelse er stor. Bestyrelsen lytter grundigt efter, hvad eleverne siger, og det gør, at jeg i høj grad justerer handleplanen på baggrund af det årlige seminar. Vi startede seminartraditionen i 2007 med den midlertidige bestyrelse (eller var det efteråret 2006...)." ¹²¹

I citatet fremhæver rektoren KGs prioritering af elevernes deltagelse og indflydelse gennem to elementer. For det første sidder der i skolens bestyrelse fire elever, heraf en med stemmeret.¹²² De er udpeget af 50'er-rådet, som KG - lige som mange andre gymnasier - arbejder på skal afspejle elevsammensætningen gennem en række formaliserede processer: deltagelse giver lovligt fravær, rekrutteringen af klasserepræsentanter til 50'er-rådet understøttes af gymnasiets lærere og orientering og dialog om beslutningsprocesser og vedtagelser kan foregå i timerne. Gymnasiet har i en årrække arbejdet målrettet på, at alle gymnasiets elevgrupper tager del i skolens repræsentative organer, hvorigennem de kan få indflydelse på gymnasiets udvikling: "Vi har brugt meget tid på, at det repræsentative demokrati skal være repræsentativt." (Rasmussen, 2010). For det andet deltager en gruppe på ti elever i KGs årlige bestyrelsesseminar, hvor de sammen med bestyrelsen og ti lærerrepræsentanter diskuterer gymnasiets strategi og aktiviteter for det kommende år. Her drøftes de overordnede visioner for KGs uddannelsesudvikling mellem gymnasiets bestyrelse og en bredere gruppe af elever og lærere end de repræsentanter, der er valgt til selve bestyrelsen.

I et organisatorisk perspektiv (papiret på væggen) er de årlige bestyrelsesseminarer imidlertid en hybrid mellem de elevrepræsentative strukturer på den ene side og på den anden side de mere uformelle interesseudvalg listet på posterens nederste halvdel, fordi begge organiserings typer

¹²¹ Anne-Birgitte Rasmussen, mailkorrespondance med mig, 21.2.2012

¹²² Kravet fra Undervisningsministeriet er, at der sidder to elever i bestyrelsen, en med stemmeret. Konstruktionen med fire elever er særlig for KG.

deltager.¹²³ Interesseudvalgene har således opbakning fra gymnasiet (udover adgangen til de årlige bestyrelsesseminarer giver deltagelse i udvalgene også ofte lovligt fravær, økonomisk støtte og adgang til lærerkræfter og indflydelse på institutionelle beslutninger), men de har ikke den samme formaliserede karakter i rekrutteringsfasen, som elevrådet har (gennem selve valget af klasserepræsentanter), lige som de bygger på ad hoc processer (ofte ingen faste mødedatoer, ingen dagsorden for møder, ingen referater og ingen faste beslutningsprocedurer) og primært bruger morgensamlinger og gymnasiets fysiske rum (opslag e.lign.) som offentlighedssfære. Udvalgene adskiller sig også fra de repræsentative strukturer ved, at eleverne ikke finder sammen om en særlig indflydelsesstruktur, men om et tema, der interesserer dem, og som de har lyst til at handle på. Selvom mange af de elever, der deltager i udvalgene, også er aktive i 50'er-råd, elevråd og skolens andre organiseringer, markerer den stiplede linje mellem 50'er-rådet og udvalgene, at udvalgenes beslutningsprocesser ikke refererer tilbage til de formelle strukturer. Det er selve deltagelsens handlingsbårne karakter, der er drivkraft for både elevernes engagement og deres indflydelse på gymnasiets udvikling:

”De vil være sammen om en handling. Det er sådan de vil det, det er i hvert fald sådan de gør det. Det er meget handlingsaspektet, som knytter an til det. Det tænder dem ikke så meget at gøre noget kun for skolen så lokalt. Det skal have et større sigte og være udadvendt. Forbindelsen til stedet er ikke vigtig, det er forbindelsen til nogen, der gerne vil det samme.”
(Rasmussen, 2010).¹²⁴

I citatet beskriver rektoren, at udvalgene er defineret ved at overskride gymnasiet som afgrænset lokalitet. Qua elevernes engagement i arrangementer og projekter producerer udvalgenes deltagelsesformer forbindelser mellem gymnasiet som institution og elevernes mere private og sociale rum (mellem skole og privatsfære) og mellem gymnasiet og elevernes deltagelse i bredere samfundsmæssige aktiviteter (mellem skole og samfund). Et hurtigt overblik peger på, at de konkrete handlinger således skaber sammenhænge ved at række ud (OD, Ambassadører), lette overgangen til gymnasiets hverdag (tutorer), oprette sociale rum ud over undervisningen (festgruppen, cafe-

¹²³ Da jeg i 2009 deltog på det årlige bestyrelsesseminar, var en del af de deltagende elever således også de bærende kræfter i et eller flere af interesseudvalgene og talte ofte på vegne af deres engagement der mere end i kraft af deres deltagelse i 50'er-råd og elevråd.

¹²⁴ Hendes beskrivelse af en særlig måde at deltage i skolens udvikling bakkes op af elevernes beskrivelser af deres aktiviteter og engagement i følgegrupperne for Globale Gymnasier. De fortæller ved flere lejligheder (check-in og check-out kort fra 24-timers camps, posters, korte interviews og det længere interview med eleven Stefan, som er med i KGs elev-følgegruppe), hvordan de oplever, at de kobler til omverdenen gennem skolen, kobler skolen til omverdenen gennem sig selv og kobler sig til andre elever ved at forbinde skolen med omverdenen.

gruppen) og bringe aktiviteter ind på gymnasiet (følgegruppen for Globale Gymnasier, Bæredygtighed/miljø-gruppen, Fair Trade, gruppen for fyraftensmøder). Ved ikke at operere gennem elevrådet, men samarbejde direkte med lærere, ledelse og eksterne partnere, forhandler, bearbejder og understøtter udvalgene en række nye forbindelser mellem elev-skole og skole-omverden, der overskrider gymnasiet som afgrænset sted og bidrager til at rekonfigurere gymnasiets sfære.

Opbygningen af et analytisk terræn

Behovet for at kortlægge interesseudvalgene og deres forbindelser til de formelle, repræsentative strukturer handler i det perspektiv ikke om, at de er nye (hvad mange af dem ikke er), men om deres ændrede status. I den forstand synliggør rektorens kortlægning både, at gymnasiet er begyndt at orientere sig mod nye områder, og at udviklingen af dem konstitueres af nye typer handlingsbårne deltagelsesformer, der interfererer med eksisterende strukturer: "Vi har det repræsentative demokrati og samtaledemokratiet, og så har vi noget, der skyder derudaf", som hun formulerer det (Rasmussen, 2010). Læst gennem Saskia Sassen kan vi forstå kortlægningen som et forsøg på at opbygge et analytisk terræn, der kan bidrage til at gøre en ny orden (fx den elevernes nye deltagelsesformer er del af) læsbar med henblik på at navigere i den. Kortlægningen er i den forstand et eksempel på, hvordan rektoren forsøger at bringe gymnasiet hinsides de afbødninger og tilpasninger, der dominerer tilgange, hvor samtidens forandringer anskues som udefrakommende kræfter, der destabiliserer allerede kendte systemer (Sassen, 2008).¹²⁵

I Sassens forandringsanalytiske tilgang involverer aflæsningen af, hvordan en ny orden er konstitueret tre opmærksomhedspunkter:

"[S]ome of the old capabilities are critical in the constituting of the new order, but that does not mean that their valence is the same; the relational systems or organizing logics within which they then come to function may be radically different. The critical issue is the intermediation that capabilities produce between the old and the new orders: as they jump tracks they are in part constitutive and at the same time can veil the switch by wearing some of the same old clothes." (Sassen, 2008:8)

¹²⁵ Sassen forstår "system" ud fra assemblage-teorien. For hende betegner system således en kompliceret enhed, hvis egenskaber (og eksistens) er afhængig af samspillet mellem enkeltdelene.

Det første element, som Sassen fremhæver i citatet, er, hvordan tidligere funktioner ("capabilities") kan konstituere en ny orden ved at rette sig mod andre mål end dem, de var udviklet til.¹²⁶ Nye sammenhænge er i den forstand afhængige af en række funktioner (som fx elevernes repræsentative demokrati), der er opstået i et tidligere system, men i skiftet annullerer de nye sammenhænge det selvsamme systems særtræk ved at knytte funktionerne til nye mål.¹²⁷ Overført til rektorens kortlægning betyder det, at det repræsentative elevdemokrati kan spille en central rolle i en ny sammenhæng, men dets funktion kan være forandret.

Det andet element i Sassens forandringsanalytiske tilgang er det, hun kalder formidlingen ("intermediation") mellem en tidligere og en ny orden. Hun lokaliserer det som et vendepunkt ("tipping point").¹²⁸ Begrebet fastholder lige som Latours definition på "handling", at en ny orden ikke er enden på den gamle (det repræsentative elevdemokrati er stadig skitseret på rektorens papir), men undgår samtidig at acceptere, at intet er forandret i skiftet (udvalgene er dukket op).¹²⁹ Det repræsentative demokrati sættes så at sige i spil i endnu ikke formaliserede sammenhænge, der udfordrer det Sassen kalder dominerende grænseregimer, således som det kommer til syne i rektorens identifikationer af, hvordan etablerede aktører og nye aktører interagerer: "What is already becoming dominant may as yet be incompletely formalized or basically informalized." (Sassen: 2008:10).¹³⁰

Det tredje og sidste element, som Sassens forandringsanalytiske tilgang involverer, sætter fokus på, hvordan en bestemt organiserende logik, et bestemt relationelt system, konstituerer hvilke

¹²⁶ Det til dansk svært oversættelige begreb, betyder egentlig blot evner eller muligheder, men får i Sassens brug af begrebet karakter af særlige kollektive produktioner, hvis anvendelighed betinges af det relationelle system, de fungerer indenfor. Den definition bygger på den indiske økonom Amartya Sen, der også kalder det livschancer eller funktionsmåder (Sen, 1979). Tilgangen videreudvikles af den amerikanske filosof Martha Nussbaum i forhold til både kønsforskning og demokratisk deltagelse. Sassens brug af begrebet adskiller sig fra Sen og Nussbaums ved, at hun for det første udvider det fra at dække individer til også at dække systemer, og ved at hun for det andet ikke værdisætter mulighedsrummet positivt, men også inkluderer mængden af destruktive muligheder. Et let tilgængeligt eksempel på, hvordan Sassen bruger begrebet, er byporten som adgangsgiver og – begrænser. I midten af 1700-tallet ændrer byporten sig i en dansk sammenhæng fra at være fæstningsport til at blive konsumport, hvor varer og arbejdskraft kontrolleres (passerer eller nægtes adgang) for siden helt at opløses (via nedrivning eller åbning) i midten af 1800-tallet (Kolte, 2002). Anskueliggjort gennem byporten er Sassens "capability"-begreb ækvivalent med byportens "funktion" forstået som mængden af udfoldelsesmuligheder på et givent tidspunkt, som den er rettet mod (først en befæstning af byen siden en kontrol med varer og arbejdskraft). Jeg oversætter derfor "capabilities" med "funktioner".

¹²⁷ Fx byportens på en gang adgangsgivende og begrænsende funktion, der gennem nye tilknytninger forskyder sig fra fæstning til konsum.

¹²⁸ Sassen henter det fra modeller indenfor by-sociologi, der forsøger at beskrive, hvordan hele kvarterer over ganske kort tid kan ændre karakter fx i forbindelse med, at en ny socialgruppe flytter ind, som vi kender det fra fx 90'erne og 00'ernes gentrificerings-processer i en række storbyer verden over.

¹²⁹ Som eksempel på en sådan mægling peger Sassen på den westfalske fred, der markerer den historiske grundlæggelse af nationalstaten som suveræn enhed blandt andre ligeberettigede og uafhængige stater. Sassens pointe er, at der alligevel er flere af samtidens magtfulde byer blandt aftalens medunderskrivere (Sassen, 2008:54).

¹³⁰ Dominerende grænseregime forstået som et systems låste tilknytninger (Sassen, 2008).

sammenhænge, der tager form, og hvilke forbindelser, de stabiliserer, ved at fastlåse fundamentale elementer til hinanden og dermed hindre andre valenser (Sassen, 2008:7). Den organiserende logik betegner forholdet mellem systemets skaleringskvaliteter og den eller de normative orden(er), som holder sammen på det.

Rektorens kortlægning er en reminder, som hun siger, om, at KG ikke har fundet ud af, hvordan de repræsentative strukturer, de parallelle organiseringsformer omkring studieretningerne og de uformelle interesseudvalg kan organiseres i forhold til hinanden. Læst gennem en forandringsanalytisk tilgang vedrører den ubestemmelighed, som kortlægningen er et forsøg på at bearbejde, at den organiserende logik i den sammenhæng, som elevernes deltagelse producerer og produceres af, måske er under forandring. Spørgsmålet presser sig på, fordi udvalgene ikke blot skaber nyt engagement og øget indflydelse hos eleverne, men også åbner et potentielt konfliktfyldt felt mellem den eksisterende, repræsentative praksis og de nye deltagelsesformer:

"Jeg synes, det er kompliceret... på den ene side har eleverne valgt et repræsentativt demokrati. Oplevelsen er, at det ikke altid hænger sammen med dem, der arbejder meget og får anerkendelsen. Der opstår en spænding med de elever, som går ind og tager det formelle arbejde. Vi har brugt meget tid på, at det repræsentative demokrati skal være repræsentativt. Udvalgsarbejdet har ikke en rammesætning på samme måde. Vi går ind og styrker den uformelle del ved at lægge lærerressourcer der. (...) Udfordringen er, at de søger det samme, hvordan opbygger man rammer, der kan favne bredere. Hvis grupperne var mere bredt repræsentative ville jeg ikke være så bekymret, men fordi de ikke er, så går vi glip af input og nye tanker." (Rasmussen, 2010)

I citatet peger rektoren på, at de potentielle spændinger mellem organiseringsformerne vedrører hvem, der får anerkendelse og indflydelse på gymnasiets udvikling, typen af deltagelse (herunder den arbejdsbyrde, som eleverne påtager sig og kontinuiteten i den), såvel som gymnasiets målrettede arbejde med at skabe rammer for, at alle gymnasiets elever er repræsenteret. Udfordringerne ved interesseudvalgenes organiseringsform består inden for en repræsentativ, demokratisk terminologi i en tilgængelighedsproblematik (hvem får mulighed for at deltage), i en legitimitetsproblematik (på hvis vegne kan de tale) og i en perspektivproblematik (hvilke aspekter går gymnasiet glip af).

Det centrale spørgsmål, som rektoren tager fat på er, hvordan en ny form for deltagelse, som bæres af handlekraft, netværk og partnerskaber, samtidig kan sikre demokratiske elementer som lige adgang (tilgængelighed), fælles beslutninger (legitimitet) og bred offentlighed (perspektiver): "Kan vi lave en ny struktur der fanger det ind? Det jeg kan gøre er at lave en struktur, der samler det op, der ligger i interesseudvalgene." (Rasmussen, 2010). I citatet spørger rektoren til, om det er muligt at

fastholde interesseudvalgenes måde at arbejde på, men undgå deres karakter af parallelsystem til gymnasiets repræsentative demokrati. Rektoren formulerer det ikke bare som et konfliktfyldt møde mellem gymnasiets hidtidige dominerende elevorganisering og en ny form for deltagelse (et organisatorisk anliggende), men også som processer der er svære at understøtte uden redskaber til at afkode og værdisætte dem (et uddannelsesfilosofisk anliggende): "Handlekompetence er svært, fordi det ikke nødvendigvis ligger i de værdier man har som lærer – at det er noget man skal udruste unge med." (Rasmussen, 2010).

Kortlægningen set som et forsøg på at forstå, hvad en ny praksis destabiliserer (i det her tilfælde det repræsentative elevdemokrati på gymnasiet), hvordan det finder sted (de stiplede linjer), og hvilke strukturer, der kan stabilisere de nye processer, bliver læst gennem Sassen en udredning af, hvordan elevernes demokratiske deltagelse praktiseres, forestilles og medieres i gymnasiet som tæt forbundet til selve deltagelsens funktion. Komplikationerne i aflæsningerne peger på, at det repræsentative elevdemokratis funktioner er på vej til at blive del af en sammenhæng, der er væsensforskellige fra den, de har deres oprindelse i.

Det store ark på rektorens kontor indikerer således, at Globale Gymnasiers elevfølgegruppe er del af større rekonfigurationer af gymnasiet, der skaber et behov for at udrede, afkode og aflæse hvad, en ny, endnu ikke formaliseret praksis, udfordrer, og hvordan de nye sammenhænge, som interaktionerne producerer, kan formaliseres såvel organisatorisk som uddannelsesfilosofisk.

Konstitueringer af nye sammenhænge

Opkomsten af nye parallelle organisationsformer omkring søjler og klasser og interesseudvalgenes voksende betydning i skolens organisatoriske liv er ikke et isoleret træk ved elevernes deltagelse. I Dorte Pedersen og Marie Rybergs rapport *Ledelse og organisering i gymnasiet og VUC* (2012) viser forskerne, at også gymnasiets ledelse og lærere indgår i nye organiseringsformer som del af de fortolknings- og realiseringsprocesser, der følger efter gymnasireformen i 2005 og strukturreformen (og gymnasiernes selveje) i 2007.

Min afhandlings første analysedel er en udredning af, hvordan opkomsten af nye organiserende logikker producerer destabiliseringer i gymnasiets funktioner med særlig fokus på gymnasiets forståelse af viden, dannelse og demokrati. Analyserne er inspireret af Sassens forandringsanalytiske tilgang som historisk eksperiment og producerer gennem diakrone konstellationsanalyser to analytiske forløb. Det første aflæser den nationale uddannelsessamling (Green, 1992) som en proces, der konstruerer gymnasiets identitet som forbindelsesled mellem grundskole og videregående uddannelser. Det andet identificerer, hvordan uddannelsessamlingen

destabiliseres af opkomsten af kvalitetsmonitoreringernes data systemer (Lawn, 2013) og styringsredskabernes konsekvenskultur.

Jeg vender løbende tilbage til rektorens kortlægning og peger på, hvordan den er forbundet med uddannelsessamlingens demokratiseringsbestræbelser. Det gælder såvel KGs prioritering af elevernes deltagelse og indflydelse på gymnasiet, der trækker på opkomsten af nye demokratiske tilgange efter Anden Verdenskrig, som bekymringen for om de nye deltagelsesformer er repræsentativt forankret, der vedrører, at en langt mere sammensat elevgruppe finder vej til gymnasierne op igennem det 20. århundrede. Samtidig viser jeg, at kortlægningen også peger på, at de nye organiseringsformers funktioner ikke bekræfter gymnasiet som en lokalitet afgrænset af gymnasiets matrikel, sådan som den repræsentative struktur gør, men i stedet rækker ud over den.

VII. Stabiliseringer i en dansk uddannelsesudvikling¹³¹

"We are living through an epochal transformation, one as yet young but already showing its muscle. We have come to call this transformation globalization, and much attention has been paid to the emerging apparatus of global institutions and dynamics. Yet, if this transformation is indeed epochal, it has to engage the most complex institutional architecture we have ever produced: the national state; global-level institutions and processes are currently relatively underdeveloped compared to the private and public domains of reasonably functioning sovereign country." (Sassen, 2008:1)

Dette afsnit anskuer i forlængelse af det forrige kapitel uddannelse generelt og gymnasiet mere specifikt som en "sort boks", som vi må skille ad for at afkode forandringer. Udforskningen af de lokale variabler og stabiliseringer bliver en mulighed for at forstå et system, hvis rutiner og vaner vi overordnet set kender, men hvis opbygning og virkemåder vi overser. I den første del af kapitlet beskriver jeg, hvordan den danske uddannelsessamling finder sted parallelt med lignende processer i en lang række europæiske lande og under gensidig inspiration. Jeg identificerer eksamensvæsnets afgørende betydning både for den måde, hvorpå uddannelserne knyttes sammen som led i en kæde gennem en særlig organiserende logik, og for de demokratiseringsbestrebelse, der op gennem det 20. århundrede øger adgang til uddannelse. I den anden del af kapitlet foreslår jeg gennem den tyske sociolog og uddannelsesforsker Michael Mangolds analyse af dannelsesbegrebet, at der i sidste halvdel af det 20. århundrede sker et skifte i uddannelsessystemets funktioner og organiserende logik, som har betydning for de forbindelser, der konstituerer gymnasiets dannelsesdimension og studieforberedende dimension.

Gymnasiet som led i en kæde¹³²

I begyndelsen af 1800-tallet igangsætter Wilhelm von Humboldt en organisering, der samler de tyske læreranstalter ud fra et begreb om dannelse som en fremadskridende proces ("Bildung"). Denne organisering af de enkelte uddannelser i forhold til hinanden i form af uddannelsessamlinger dukker i

¹³¹ Uddannelse som enhed (med samme ide og indhold) er selvfølgelig i bedste fald en fiktiv konstruktion, i værste fald en idealisering. Den "funktionshistorie", jeg i skriver frem, har til hensigt at udforske vigtige forbindelser i uddannelsessamlingen. Intentionen er at se, hvordan delene virker sammen, hvordan de ændrer sig over tid, og hvordan de relaterer sig til det sociale i bredere forstand.

¹³² Hvor andet ikke er anført trækker konstellationerne forbindelseslinjer fra lovgivnings- og reformdokumenter og historiske oversigter tilgængelige på Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside, samt beskrivelser og gengivelser i Skovgaard-Petersen, 1976, Haue, 2004 og Haue, 2000.

samme periode også op i Rusland, Frankrig og England (Green, 1992). Da Danmarks første Kultusminister D.G. Monrad i et brev til den danske konge i foråret 1848 anmoder om at få lov til at ændre fordelingen mellem Kultusministeriets to departementer (Departement for kirke og skolevæsen og Departement for højere uddannelsesvæsen) og samle uddannelse og kultur i det ene og kirkesager i det andet, trækker han derfor på processer, der allerede er i gang i en række andre europæiske lande. Monrads anmodning bygger på en kæde-figur, der samler uddannelserne i et system, hvor de enkelte led understøtter hinanden:

”Thi vel indbefatter Underviisningsvæsenet forskellige Arter af Skoler, men disse udgjøre tilsammen en Eenhed, hvori de i Forening danne en Kjæde af Anstalter, hvis enkelte Led gribe ind i og understøtte hinanden, og tillige gives der Skoler, hvis Grændser efter deres Natur ere ubestemte og til en vis Grad ubestemmelige, saasom navnlig Borgerskolerne, der med en betydeligere Udvidelse nærmer sig de høiere Realskoler saameget, at en Forskjel imellem begge vanskeligere lader sig gjøre, saa at for disses Vedkommende en Departements-Adskillelse efter Skolernes Art bliver en Umulighed, med mindre man vil gjøre Brud paa Consequentsen af den efter hint Fundament foretagne Deling. Disse i et strengt Hensyn til Skolernes Væsen og indbyrdes Forhold søgte Grunde forekomme mig overveiede for allerunderdanigst at foreslaae, at det allernaadigst bestemmes, at der under Ministeriet organiseres 2de Departementer, det ene udelukkende for Kirkevæsenets Sager og det andet for samtlige Underviisnings- og Skoleanliggender.” (Monrad, 1848)

I citatet beskriver Monrad, hvordan uddannelsernes indbyrdes forbindelser ikke kun stabiliserer skolevæsenet som et nyt sammenhængende hele, men også løsriver det fra andre sammenhænge, herunder dets historisk-religiøse relationer til de kirkelige institutioner. Monrad får sin tilladelse, og påbegynder med opdelingen af Kultusministeriet i et Departement for Kirke og et Departement for Uddannelse (herunder også kulturområdet) systematiseringerne af uddannelse ud fra kædetænkningens ide om uddannelse som et sammenhængende hele adskilt fra andre områder.¹³³ Kirkeanliggender får eget selvstændigt ministerium i 1916, kulturområdet (teatre, museer, arkiver,

¹³³ Jeg bruger Monrads begreb om kæde om uddannelsessamlingen, men kunne også have anvendt Margaret Archers begreb om ”unification”, der definerer uddannelsessamlingen som ”incorporation or development of diverse establishments, activities and personnel under a central, national and specifically educational framework of administration.” (citeret i Green, 1992:71). Jeg bruger endvidere samlingen af uddannelser i et departement i 1848 som afsæt for analysen, men kunne også have brugt indførelsen af undervisningspligt for alle med skoleloven i 1814 (se fx Larsen, 2008). Jeg har valgt kædebegrebet og 1848, fordi de betoner uddannelsessamlingens nye organiserende logik og dens vendepunkt i en dansk kontekst, men de skal selvfølgelig også ses i forlængelse af centrale love i begyndelsen af 1800-tallet, der bidrager til at nytænke uddannelserne, og uddannelsessamlingen som udviklingen af en særlig rammesætning.

biblioteker og akademier) i 1961, og flere uddannelsesområder – herunder erhvervsskolerne (tidligere Handelsministeriet) og lærlingeuddannelserne (tidligere Arbejdsministeriet) - bliver løbende ført ind under Undervisningsministeriet. På ministerielt niveau fortsætter samlingen frem til 1993, hvor det nyoprettede Forsknings- og Teknologiministerium først overtager ansvaret for forskning og siden for de videregående uddannelser (i dag Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser), mens grundskole og ungdomsuddannelser fastholdes i Undervisningsministeriet (i dag Ministeriet for Børn og Unge).

Betragtet gennem Monrads kædebegreb viser sig et fortløbende lovgivnings- og reformarbejde, der stabiliserer forbindelserne mellem de enkelte uddannelser ud fra et hierarkisk system af stadig stigende niveauer. Den centrale figur bliver den nye adgangsgivende afgangseksamen, fordi den qua sin karakter af forbindelsesled og begrænsning bliver hovedredskabet til at formalisere (stabilisere) uddannelsernes identitet gennem deres tilknytninger til andre uddannelser (deres plads i kæden). I gymnasiets tilfælde bliver det tydeligt allerede umiddelbart efter det nye departements oprettelse, hvor to mindre lovgivninger, der knytter gymnasier (de daværende "lærde skoler")¹³⁴ og universiteter tættere sammen, vedtages. I 1849 indføres en philologisk-historisk skoleembedseksamen (fra 1883 cand.mag.) på universitetet beregnet på at undervise i gymnasiet (efterfølgende lovpligtig), og i 1850 bliver det for første gang muligt at tage den til universitetet adgangsgivende eksamen ikke som en *optagelseseksamen* på universitet, men som en *afgangseksamen* på gymnasiet. Ændringerne betoner gymnasiets karakter af studieforberedende til universitetet og sikrer gennem den nye skoleembedseksamen, at undervisningen kvalificeres i forhold til universitets krav.¹³⁵ Forbindelserne mellem gymnasiet og universitetet formaliseres yderligere med reformen i 1871, der gør gymnasiets studentereksamen til den primære adgang til universitetet. Samtidig udbygger reformen gymnasiet som forbindelsesled til de videregående uddannelser, og det bliver med inspiration fra det franske uddannelsessystem muligt i gymnasiets fire øverste klasser at vælge mellem en sproglig-historisk linje og en ny matematisk-naturvidenskabelig linje, hvis afgangseksamen fortrinsvis retter sig mod at give adgang (og forberede) til Polyteknisk Lærestanstalt (i dag DTU) oprettet allerede i 1829.

¹³⁴ Jeg bruger termen "gymnasium" gennem hele afhandlingen – i perioden frem til 1903 dækker den over de såkaldte "latinskoler" eller "lærde skoler".

¹³⁵ Kultusminister J.N. Madvig beskriver i 1850 i den nye bekendtgørelse gymnasiets dobbelte formål som dannelsesinstitution og studieforberedende institution: "Den lærde Skoles Bestemmelse er at meddele de den betroede Disciple en Underviisning, der kan føre til en sand og grundig almindelig Dannelse og med det Samme, saavel ved Kundskab som ved Sjæleevnernes Udvikling, paa bedste Maade forberede til det akademiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilke den Enkelte føler Kald." (Madvig, 1850). Se bl.a. Bernard Eric Jensens analyse af, hvordan faglighed og fagdidaktik i gymnasiet stadig i vid udstrækning fortolkes gennem den måde universitetet definerer fagenes indhold og tilgang (Jensen, 2008).

Mens de indledende reformer orienterer sig mod at bearbejde gymnasiets forbindelser til videre studier (dets karakter af studieforberedende), retter reformen i 1903 sig mod gymnasiets forbindelser til grundskolen. Efter norsk forbillede oprettes en brobygning i form af en fireårig mellemskole, og det nu treårige gymnasieforløb får dermed karakter af mellemled (det vi i dag definerer som ungdomsuddannelse) i et hierarkisk opbygget uddannelsessystem.¹³⁶ Som del af den proces forskyder reformen gymnasiets centrale almendannende fag fra græsk og latin til dansk og historie, og der oprettes ved siden af den klassisksproglige linje en nysproglig linje for de talte fremmedsprog (engelsk, fransk og tysk). Opdelingen tager både hensyn til, at latin ikke længere forventes at være et bærende element i elevernes forudgående uddannelsesforløb, og retter gymnasiets fag mod en national kulturs udtryk, sprog og historie. Dermed formaliseres adgangen til uddannelse for nye sociale grupper, herunder pigers adgang til de offentlige gymnasier.¹³⁷

Set i et kædeperspektiv peger lovgivnings- og reformeksemplerne på tre centrale træk i de forandringsprocesser, som den danske gymnasieskole gennemgår frem mod Anden Verdenskrig. For det første bliver gymnasier og universiteter efter tysk forbillede knyttet tættere sammen for at højne og kvalificere uddannelsesniveaut. Det sker ved at gymnasiets afgangseksamen bliver adgangsgivende (giver ret) til videre uddannelse, men også ved at gymnasiefagene styrkes som discipliner på universiteterne med en afsluttende skoleembedseksamen, der giver adgang til at undervise på gymnasiet. For det andet bliver gymnasiet både studieforberedende og adgangsgivende til et bredere spektrum af videregående uddannelser, og det løsriver gymnasiet fra andre historisk motiverede sammenhænge og accentuerer dets funktion som forberedende. Det sker ved, at gymnasiets kobling til de videregående uddannelser i form af den adgangsgivende afgangseksamen præger den måde, gymnasiet fremover struktureres og differentieres i linjer. For det tredje bliver gymnasiet gjort tilgængeligt for en større elevgruppe med bredere social baggrund. Det sker ved at gymnasiet gennem arbejdet med forbindelserne til grundskolen bliver en treårig ungdomsuddannelse.

Afslutningen på Anden Verdenskrig baner vejen for en diskurs, der placerer uddannelse i centrum for ideen om demokratisk dannelse, samtidig med at efterkrigstidens økonomiske opsving og de store ungdomsårgange bidrager til at øge opmærksomheden på uddannelsesområdets betydning for den samlede samfundsudvikling (Koch, 1949, Haue, 2000, Hansen & Jespersen, 2008, SFI, 2002, Olsen, 2011, Hjort, 2008). Perioden accentuerer kædetænkningens organiserende logik som en mulighed for at skabe uddannelse for flere i den grundskolereform, der i 1958 sikrer alle elever en adgangsgivende afgangseksamen ved at oprette en femårig grundskole, en toårig hovedskole og derefter muligheden for at fortsætte i den treårige realskole eller gå videre i gymnasiet efter de første

¹³⁶ Allerede fra 1869 kan man blive student uden latinkundskaber i Norge.

¹³⁷ Jeg behandler i afhandlingen køn som en social kategori, og går ikke nærmere ind i det kønsaspekt, der ellers spiller en vigtig rolle i en nyere uddannelsesforskning (se fx Ulriksen et al., 2008).

to år.¹³⁸ Reformen skal blandt andet bidrage til at øge den danske gymnasiefrekvens, der med små 5 pct. i 1950'erne er meget lavere end i Norge og Sverige, hvor gymnasiefrekvensen i samme periode ligger på hele 20 pct. af en ungdomsårgang (Hansen & Jespersen, 2008). I 1972 konsolideres grundskolen som et led, der i højere grad skal støtte elevernes overgang til videre uddannelse, med udvidelsen af undervisningspligten fra 7 til 9 år, og få år efter gør folkeskolereformen i 1975 med indførelsen af enhedsskolen op med undervisningsopdelingen i boglige og almenorienterede klasser, og den nye fælles afgangseksamen bliver adgangsgivende til en bred vifte af ungdomsuddannelser.

Konsolideringerne af forbindelserne mellem uddannelserne slår igennem på gymnasiefrekvensen fra midten af det 20. århundrede: hvor knap 400 unge får en studentereksamen i 1903 (Skovgaard-Petersen, 1976), øges tallet i 1960 til 4.500 (ca. 7 pct.), og i 2011 er antallet af unge, der tager en studentereksamen fra det almene gymnasium, øget til knap 30.000 (ca. 40 pct.) - et tal, der dækker over en stigning på 50 pct. fra 2000 til 2011 (fra ca. 20.000 til knap 30.000 elever) (Hune, 2012).¹³⁹ To fotos taget med 60 års mellemrum viser, hvordan perioden markerer en udvikling fra et gymnasium, der fortsat i begyndelsen af 1950'erne er en institution for en relativ snæver del af en ungdomsårgang, til et gymnasium, der i 2011 uddanner ca. 40 pct. af en ungdomsårgang, og hvor der er sket en markant udvikling i elevernes sociale profil, herunder køn:¹⁴⁰



Slagelse Gymnasium, 1950



Slagelse Gymnasium, 2011¹⁴¹

¹³⁸ Inspirationen til den nye organisering af de danske grundskoler kommer igen fra Norge, der allerede fra 1920 har indført en adgangsgivende afgangseksamen i byskolerne og fra 1936 i landsbyskolerne, mens den indtil reformen manglende eksamen i de danske landsbyskoler fortsat besværliggør videre adgang til uddannelse.

¹³⁹ I 2013 tæller de gymnasiale uddannelser ud over det treårige almene gymnasium (STX) også den toårige højere forberedelseseksamen (HF), det tekniske gymnasium (HTX) og handelsgymnasiet (HHX). I 2011 går ca. 60 pct. af en ungdomsårgang på en af de gymnasiale uddannelser, heraf 60 pct. på STX (Danmarks Statistik, 2012).

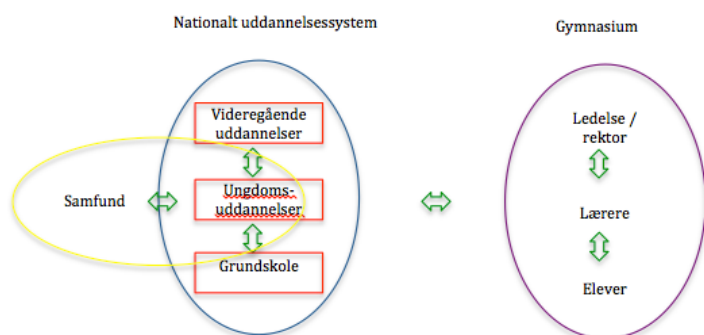
¹⁴⁰ Andelen af piger stiger fx fra ca. 10 pct. af en årgang i 1903 til 40 pct. af en studenterårgang i 1950 (Christoffersen, 2004:26) og til 60 pct. i 2012 (Hune, 2012). Mens stadig flere får højere uddannelse, er der imidlertid en stigende opmærksomhed på, at forholdet mellem forskellige sociale gruppers uddannelsesniveau (defineret ud fra forældrenes uddannelsesniveau) fra 1970'erne ikke længere flytter sig mærkbart (Benjaminsen, 2006, Olsen, 2011), og hvad den sociale baggrunds betydning herfor er (Ulriksen et al., 2008).

¹⁴¹ http://www.denstoredanske.dk/Danmarkshistorien/Landet_blev_by/P%C3%A5_Vestens_vilk%C3%A5r/Uddannelserne/Faglig_uddannelse_eller og <http://dinby.dk/slagelse/en-modstridende-aargang-sagde-farvel>

Stabiliseringer af kædetænkningen

Uddannelseshistoriker Christian Larsen viser i *Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission* (2008), hvordan 1800-tallets lovgivningsarbejde konsoliderer uddannelsesområdet gennem fire gensidigt relaterede systematiseringsprocesser: 1) standardiseringerne af uddannelse, der skaber en sammenhæng af forbundne og hierarkisk ordnede elementer, 2) professionaliseringerne, der gør de formelle embedseksamener lovpligtige for at bestride offentlige erhverv, herunder embedet som gymnasielærer, 3) differentieringerne, der gør, at uddannelserne kan tjene flere formål og ikke er knyttet til specifikke dele af samfundet, og 4) specialiseringerne, der opstår ved fremkomsten af nye uddannelser forskellige fra hinanden i indhold og metode. Monrads anmodning om at samle uddannelserne i ét departement bliver afsæt for to dynamikker: formaliseringer af allerede eksisterende processer og opkomsten af nye forbindelser mellem uddannelse og stat og mellem uddannelse og det omgivende samfund, der stabiliseres over de følgende 100 år.¹⁴²

I den forstand markerer Monrads samling af uddannelse i et departement (formaliseringen af kædetænkning), det Sassen kalder et vendepunkt, der formidler ("intermedierer") mellem en tidligere og en ny orden. Gymnasiet skal fortsat oparbejde bestemte kundskaber og viden hos eleverne, men samlingen af uddannelserne knytter den funktion til en uddannelsesintern og hierarkisk progression, der definerer de enkelte led gennem deres forhold til hinanden. Uddannelsernes nye rolle som led i en kæde bliver konstituerende for et nyt dominerende grænseregime, der både er defineret ved grænserne mellem institutionelle systemer (et adskilt, niveaudelt uddannelsessystem) og af de nationale grænser mellem lande (et nationalt uddannelsessystem). Gymnasiet som sammenhæng (*den lilla cirkel*) får sin identitet gennem sin placering (*den grønne pil*) i det nationale uddannelsessystems (*den blå cirkel*) klassificerede og i forhold til hinanden hierarkisk ordnede uddannelser (*de røde kasser*) konstitueret af nationalstaten som strategisk afsæt og normativ orden (*den gule cirkel*):



¹⁴² Samlingen af uddannelserne i et departement er omgivet (før og efter 1848) af en eksplosiv vækst i lovforskrifter og administrative forskrifter, som Larsen viser slår igennem fra 1820-1919 (Larsen, 2008:10). I den forstand er der ikke tale om noget helt nyt, men heller ikke om helt det samme.

Det nationale uddannelsessystems dominerende grænseregime (herunder pensumstyring, skemalægning, uddannelsesforløb og socio-politiske hierarkier), der således opstår og stabiliseres op gennem anden halvdel af 1800-tallet og første halvdel af 1900-tallet, produceres ikke gennem de skel, det sætter til en omverden, men gennem selve transaktionerne mellem de enkelte uddannelsesled. Transaktionerne skaber med andre ord det, Sassen kalder nye typer grænsedragninger ("borderings"), der på den ene side bidrager til at stabilisere de nye sammenhænge og på den anden side destabiliserer tidligere samlinger (Sassen, 2006:214). Gymnasiets afgræsning mod en omverden er defineret ved de orienteringer mod henholdsvis det foregående og det næste led i uddannelseskæden, som kædetænkningen producerer.

Kædetænkningens organiserende logik

Om transaktionerne formaliseres eller ej, og på hvilken skala det sker, afhænger af deres varighed og udbredelse, det Latour definerer som aktørernes evne til at producere, indfange, opsamle og fortolke information, der spænder over sted og tid ("places and times"):

"This domination, however, is not a given but a slow construction and it can be corroded, interrupted or destroyed if the records, files and figures are immobilized, made more mutable, less readable, less combinable or unclear when displayed. In other words, the *scale* of an actor is not an absolute term but a relative one that varies with the ability to produce, capture, sum up and interpret information about other places and times." (Latour, 1986b:26).

I citatet identificerer Latour, hvordan processerne involverer både sproglige og materielle abstraktioner og begreber ("records, files and figures"), der gennem en langsom kodningsproces låser uddannelsernes funktioner gennem de særlige tilknytninger, de producerer.¹⁴³ Gennemgangen af perioden fra 1848 og frem viste, at i de processer spiller eksamensvæsnet en stadig vigtigere rolle. Både ved at tillade et hidtil ukendt skaleringspotentiale (det nationale) og ved gennem de interne orienteringer, det producerer i uddannelse som led i en kæde, at hindre andre tilknytninger.

I sociologen Max Webers analyse af opkomsten af det tyske bureaukrati er der da også en parallel mellem den rolle, de adgangsgivende afgangseksamener spiller i uddannelsessamlingen, og opbygningen af nationalstaten, som vedrører den nye centraladministrations evne til at specificere

¹⁴³ Den mexicanske filosof Manuel DeLanda definerer kodningsprocesser som processer, "which consolidate and rigidify the identity of the assemblage or, on the contrary, allow the assemblage a certain latitude for more flexible operation while benefiting from genetic or linguistic resources." (DeLanda, 2006:19). For analyser af, hvordan kædetænkningen op gennem det 19. og 20. århundrede koder uddannelserne i forhold til hinanden se fx Jensen, 2007 og Olsen, 2011.

arbejdsområder, skabe arbejdsdelinger og standardisere procedurer: "Først den moderne, fullstendige byråkratisering", skriver Weber, "får det rasjonale, fagmessige eksamensvesen til å utvikle seg uopphørlig." (Weber, 1994:154). Fagspecialiseringerne, fokuseringerne af kompetencer og opbygningen af reglementer markerer en nivellering af elementernes skala og virke, som Latour fremhæver som det primære skel mellem bureaukratiet og andre organiserende enheder (som fx husholdninger og slægtsskaber):

"A bureau is, in many ways, and more and more every year, a small laboratory in which many elements can be connected together just because their scale and nature has been averaged out: legal texts, specifications, standards, payrolls, maps, surveys." (Latour, 1986b:25).

Latours pointe er, at nivelleringen ikke er en konsekvens af bureaukraternes forestillinger, men af selve bureaukratiets praksis, som gør det muligt at skabe forbindelser mellem domæner ved at placere dem i hinandens nærhed (gennem dokumentationer, standardiseringer eller kortlægninger) eller adskille dem fra hinanden ved aldrig at opbevare eller dokumentere dem i en sammenhæng. Dermed accepterer Latour ikke det modernes fortælling om et rationelt og videnskabeligt afsæt som grundlag for centraladministrationens processer, men installerer bureaukratiets praksis som afgørende komponent i de kontekster og domæner, der er under etablering, og de grupperinger, de konstituerer.

Nivelleringerne af elementernes tidligere skala betyder ikke et *fravær* af skaleringer, men at centraladministrationens reguleringer producerer nye samlinger, som dem, der opstår på uddannelsesområdet, når dokumentationer som eksamenspapirer og læreplaner placeres i en sammenhæng, der rækker ud over den enkelte institution. Det er disse nye samlingers institutionelle arkitektur, der med nationalstaten som afsæt bliver konstituerende for de afgørende praksisser og arrangementer i den måde, kædetænkningen producerer uddannelsessystemet. I det perspektiv markerer Monrads anmodning om at ændre fordelingen mellem de to departementer i Kultusministeriet i 1848 etableringen af et nyt relationelt system, der konstituerer overgangen fra det, uddannelseshistoriker Andy Green kalder "summativity" til "wholeness": "Instead of national education being the sum of disparate and unrelated sets of establishments or independent networks, it now refers to a series of interconnected elements within a unified whole." (Green, 1992:71).¹⁴⁴ Sassen identificerer den organiserende logik, som uddannelsessamlingen er del af, som en logik, der er domineret af centripetale skaleringer, hvor "the center groups most of what there is to be had" (Sassen, 2009a:37), og hvor staten nationaliserer centrale nøglekomponenter i vores sociale og politiske liv, herunder territorium, identitet, sikkerhed, magt og rettigheder (Beck, 2006, Sassen, 2008,

¹⁴⁴ Green bygger her på Margaret Archers analyse af udviklingen af henholdsvis det franske, russiske, engelske og danske uddannelsessystem i 1800 tallet (Green, 1992).

Harvey, 1992, Anderson, 2006). Det får Sassen til at placere nationalstaten ikke bare som det (rationelle) strategiske afsæt for institutionaliseringsprocessernes skaleringer, men også den normative masterorden, der samler og gengiver de centrale træk i samfundet (dvs. hvad der kommer til at blive opfattet som 'naturligt').¹⁴⁵

Gymnasiets nye funktioner og udfoldelsesmuligheder

Læst gennem Sassen kan vi forstå gymnasiets funktioner som kollektive produktioner, hvis anvendelighed betinges af det relationelle system, de fungerer indenfor på et givent tidspunkt. Det betyder, at de tilgængelige funktioner og udfoldelsesmuligheder produceres af de kontekster og domæner, der er under etablering i gymnasiet, og de grupperinger, de konstituerer (Sassen, 2008).

Først og fremmest bringer de indbyrdes forbindelser mellem uddannelserne, som lovændringer og reformer opbygger gennem eksamensvæsnet, nye fagspecialiseringer ind i gymnasiet. De destabiliserer tidligere betydningssystemer, herunder de faglige kvalificeringer og socialiseringsnormer, der dominerer arbejdsgange og processer, og allerede med reformen i 1871 accepterer den tidligere Kultusminister J.N. Madvig opdelingen af gymnasiet i en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig retning ud fra en erkendelse af, at netop gymnasiets funktioner har ændret sig: "Jeg ville fastholde Skolens Enhed," skriver Madvig, "hvis vi havde en fri Skole for almindelig Dannelse, der kun søgtes af dem, der havde en indre Trang og ydre Vilkaar til at medtage Dannelsen i den fuldstændigste og bedste Skikkelse uden hensyn til deres fremtidige Livsstilling." (citat i Slagstad, 2003:26).¹⁴⁶ Det betyder, at gymnasiets tilgængelige funktioner og udfoldelsesmuligheder ikke kun kvalificeres af en dannelsesdimension, men også af en studieforberedende dimension defineret ved sin orientering mod et kommende arbejdsliv ("livsstilling").

¹⁴⁵ Mens statens formålsrettede, rationelle handlinger (som er strategiske i den forstand, at de retter sig mod at indfri et givent mål) for Weber er forskellige fra affektive, værdibaserede og normativt begrundede handlinger, ekskluderer de for Sassen ikke hinanden. Selvom hun skelner mellem de to typer af handlinger (statens og de normativt begrundede), gør hun det dermed kun for så vidt, at de er indlejret i to forskellige organiserende logikker.

¹⁴⁶ Ikke mindst tæt forbundet til den gensidige udvikling af fagspecialiseringer mellem gymnasier og universiteter som del af professionaliseringen af uddannelserne. Bearbejdelsen af uddannelse som en sammenhæng rejser også, som Skovgaard-Petersen peger på, en diskussion, der vedrører gymnasiets potentielle forhold til sektorer, som ikke tidligere har trukket på den teoretiske viden, men som gennem landbrugsforædlingen, industrialiseringen og udviklingen af centraladministrationen får brug for et større teoretisk vidensgrundlag, lige som urbaniseringen forskyder fordelingen i erhverv (Skovgaard-Petersen, 1976). Skovgaard-Petersen peger på at der bag gymnasiet frem til 1903 ligger et syn hvor samfundet har brug for en elite, som transformeres med det samfundssyn politikerne bag reformen markerer. Se også Webers analyse af, at monopoliseringen af stillinger er det egentlige grundlag for uddannelses- og eksamensudviklingen, og samtidig den, der rykker uddannelse i retning af fagprøver (Weber, 1994:154-155).

Dertil kommer, at den institutionelle arkitektur, som samlingen frembringer, ikke kun stabiliserer klassificeringerne og hierarkiseringerne af de enkelte uddannelseselementer ud fra deres placering i en uddannelseshelhed (gymnasiets studieforberevende funktioner), men også opløser afgrænsningerne i deres geografiske lokalitet: fra 1850 behøver kommende studerende ikke længere at tage den adgangsgivende eksamen til Københavns Universitet indenfor universitetets ramme, men kan opnå den på gymnasierne rundt om i landet. Den nye territoriale rækkevidde, der dukker op i de enkelte lokaliteter, ophæver betydningerne af den lokale geografis grænse. De nye specifikationer (eksamenspapiret, undervisningsinspektionerne, pensumindholdet og skemaets systematiseringer af fag- og timekrav) producerer i den selv samme bevægelse, der overskrider den enkelte uddannelse som afgrænset enhed, også det nationale som en ny territorial helhed (se også Anderson, 2006).¹⁴⁷ Det betyder, at gymnasiets tilgængelige funktioner og udfoldelsesmuligheder også konstituerer og konstitueres af det nationale som en ny sammenhængende territorialitet.

Med kædetænkningen ser vi således, hvordan de nye forbindelser mellem uddannelserne, som eksamensvæsenet konsoliderer i skiftet fra optagelseseksamen til afgangseksamen, samler og forstærker uddannelsernes rækkevidde gennem en ny territorial geografi, opdeler og fokuserer flertydigheder gennem differentieringerne af gymnasiets studieforberevende karakter, og institutionaliserer retten til videre uddannelse gennem demokratiseringsbestrebelse.

Dannelsesbegrebets forbindelser

Systematiseringsprocesserne transformerer, som Madvig understreger i citatet i forrige afsnit, også gymnasiets almindelige dimension. I Madvigs fortolkning bygger "den frie skole" på det nyhumanistiske dannelsesbegreb, der løsriver gymnasiet fra kirken og fortolker gymnasiets sigte som overvejende sekulær, almen- og personlighedsdannende. Madvig henter sin inspiration i Humboldts reorganisering og integrering af "det samlede uddannelsesvæsen fra skolen over gymnasiet og til universitetet ud fra en gennemgående ide om 'almen dannelse'" (Nielsen, 2007:86, Slagstad, 2003), hvor den studieforberevende dimension (uddannelsernes progressive forløb) så at sige er integreret i dannelsesdimensionen (dvs. som stadig mere dannelse). Med reformen i 1871 manifesteres det, som Madvig noterer, at der i praksis er blevet tale om to sideordnede dimensioner, der gensidigt betinger

¹⁴⁷ På trods af at samlingen af uddannelse i 1848 trækker på inspiration fra Tyskland, reformens tvedeling af gymnasiet i 1871 på inspiration fra Frankrig, reformen i 1903 på den norske skolestruktur, og reformen i 1958 på grundskolens adgangsgivende karakter i de andre nordiske lande, bearbejder ingen af reformerne forbindelsesleddene mellem uddannelser på tværs af landegrænser.

gymnasiets tilgængelige funktioner som både studieforberedende (dvs. i sidste ende også forberedende til et arbejdsliv) og almindannende.¹⁴⁸

Mens gymnasiets studieforberedende funktioner konsolideres og træder frem gennem de forbindelser, eksamensvæsnet etablerer, er det sværere at identificere, følge og afgrænse hvilke forbindelser, der op gennem uddannelsessamlingen producerer gymnasiets dannelsesdimension. Det giver anledning til begrebsdefinitioner, der bygger på negationer, som i det her eksempel fra den danske uddannelseshistoriker Harry Haue: "Almindannelse er det vanskeligt målbare i gymnasieuddannelsen, da det omfatter de elementer, der ikke er snævert studieforberedende." (Haue, 2000:5). "Det vanskeligt målbare" som konstituerende træk får den tyske sociolog og uddannelsesforsker Michael Mangold til at tage afsæt i selve ubestemmeligheden og definere dannelsesbegrebet som en kontingent og kompliceret fortolkning af forholdet mellem menneske og samfund. Fortolkningen er ikke stabil, men åben og foranderlig, og dannelsesbegrebet henter derfor sin betydning i en orienterende horisont, hvis normative orden består i måden, hvorpå den knytter det politiske og kulturelle fællesskab sammen. Det betyder, at uddannelsernes dannelsesdimension i Mangolds læsning er en dynamisk, kollektiv produktion, der er tæt forbundet til samtidens politiske, kulturelle og økonomiske sammenhænge (Mangold, 2012).¹⁴⁹

I Mangolds analyse af den tyske dannelsesstradition i *Bildung Ungleich Humankapital* (2012) gennemgår dannelsesbegrebet tre faser fra Humboldts organisering af det tyske uddannelsessystem og frem til i dag. Den første fase omfatter i Mangolds læsning 1800-tallet frem til Anden Verdenskrig og er domineret af opkomsten af nationalstaten, der både som filosofisk og bureaukratisk projekt organiserer uddannelse ud fra en ide om national dannelse.¹⁵⁰ Mangold forstår både periodens nyhumanisme og den nationale orientering som konstituerende for og konstitueret af nationalstatens

¹⁴⁸ Opdelingen genfinder vi i gymnasiets eksisterende bekendtgørelse i §1 Uddannelsens formål, der splitter formålet i to: de studieforberedende dimensioner, stk. 1-3 og dannelsesdimensionerne, stk. 4-5 (Undervisningsministeriet, 2010).

¹⁴⁹ Uddannelseshistoriker Harry Haue argumenterer også for, at almindannelsens dynamiske form er knyttet til omverdenens krav til den enkelte, og at reformer tydeliggør forandringer i begrebet: "I pædagogisk forstand er dannelse erhvervelsen af viden, færdigheder og holdninger svarende til de krav, omverdenen stiller til den enkelte. Derfor er dannelse ikke noget statisk, men noget der hele tiden forandrer sig. I skole- og uddannelsessammenhæng ændrer dannelsen sig altså gradvist, men vi oplever det i brud, fordi de gradvise ændringer bliver særligt tydelige i forbindelse med reformer." (Haue, 2000:7).

¹⁵⁰ Historikeren Rune Slagstad forfiner den ved at skelne mellem et indledende moralsk projekt (orienteret mod individets selvdannelse), som det organiserende element i Humboldts samling af uddannelse, og et senere socialt projekt, der sigter mod en konsolidering af det nationale fællesskab gennem uddannelse inspireret af bl.a. Herders udlægning af det gensidige forhold mellem sprog, folk og nation og Fichtes uddannelsesfilosofi (Slagstad, 2003). I det perspektiv markerer samlingen af uddannelserne i Tyskland (og Norden) i første omgang to mindre vendepunkter, hvor uddannelsernes funktionsmåde i første omgang orienteres af et nyhumanistisk, universelt dannelsesbegreb og i anden omgang af et nationalt dannelsesbegreb. I Haues analyse af det danske gymnasium er nyhumanismen i praksis tæt forbundet til borgerskabets konsolidering i den forstand, at det overtager og almengør elitens hidtidige dannelsesbegreb rettet mod græsk og latin (Haue, 2000).

konstruktion, konsolidering og sekularisering af samfundets bærende institutioner.¹⁵¹ Den tilgang skaber en dobbelthed i dannelsesbegrebet, som også er dets egentlig centrale funktion i Mangolds analyse. På den ene side har dannelsesbegrebet en samfundsstabiliserende dimension, som det indstifter gennem systematiseringerne af uddannelse indenfor en nationalstatslig ramme. På den anden side sætter begrebet en forskel til de standardiserende kræfter ved at fordre en uafhængighed af de formålsrettede institutionaliseringsprocesser.¹⁵² I den læsning er dannelsesbegrebet både et resultatet af borgerskabets instrumentalisering for at sikre sin egen sociale og økonomiske position op gennem det 19. århundrede og af processer, der som et frisættende korrektiv peger ud over den (Mangold, 2012, Haue, 2000, Klafki, 2005). Det betyder, at gymnasiets tilgængelige funktioner og udfoldelsesmuligheder i den første fase både produceres af en kompliceret, mangesidet (også modsatrettet) og semantisk indkodet betydningskontekst (i overensstemmelse med stand og samfundsstabiliserende til fordel for kendere af en særlig form for erhvervet viden og evner), og af et universalistisk krav til udviklingen af en formålsfri selvaktivitet.¹⁵³ Således spændt ud mellem merkantile samfundsorienterede interesser og kreative og frigørende bestræbelser er Mangolds pointe, at dannelsesbegrebet bidrager til at sikre spillerum for det uplanlagte, umiddelbare og ikke formålsrettede (Mangold, 2012).¹⁵⁴

Den anden fase i Mangolds analyse af dannelsesbegrebets udvikling omfatter perioden efter Anden Verdenskrig, hvor uddannelse organiseres ud fra en ide om demokratisk dannelse i kølvandet

¹⁵¹ Den tyske nyhumanisme gengiver den tyske stats selv billede både gennem uddannelsessystemets territoriale rækkevidde, og, som Green påpeger, i kraft af den uafhængighed af staten, den definerer sig gennem: "German universities generally became renowned for the excellence of their research and the enormous breadth of learning which they cultivated in their students. But even this was conceived as a way of rendering service to the state and the bureaucracy (...)" (Green, 1992:123). Den tyske uddannelsessektor adskiller sig dermed ikke fra Napoleons samtidige opbygning af en fransk uddannelsessektor ved at være uafhængig af centraladministrationen (Weber, 1994). Den adskiller sig ved, at dannelsesbegrebet skydes ind mellem uddannelse og stat gennem Humboldts insisteren på, at uddannelserne bedst tjener samfundet, når de er uafhængige af skiftende statslige myndigheder og ikke som i Frankrig knyttet til dem. Koblingen mellem stat og (ud)dannelse er tydelig i det indflydelsesrige essay *On National Education* af La Chatolais, som Napoleon senere trækker på i dannelsen af de franske universiteter efter revolutionen: "I claim for the nation an education which depends upon nothing but the state, because it belongs to it in essence; because the nation has an inalienable and imprescriptible right to educate its members; because in the end the children of the state must be brought up by members of the state." (citeret i Green, 1992:138).

¹⁵² Det er forbundet til de sekulariserende processer, som qua forbindelserne til oplysningstidens franske opdragelsestænkning fremhæver menneskets myndighed og ukrænkelighed og barnets bliven til snarere end (allerede) skabt i en andens billede (Haue, 2000).

¹⁵³ Det er den sidste dimension, uddannelsesforsker Steen Nepper Larsen henviser til i en kronik d. 6. februar 2013, hvor han beskriver dannelse som "mere end formaliserbar uddannelse" (Larsen, 2013). Dette "mere end" er i Nepper Larsens analyse forbundet til at "tænkning [er] mere end ECTS-points og viden mere end pensumafllring" (Larsen, 2013).

¹⁵⁴ Uddannelsestænkningen Hartmut von Hentig definerer det som dannelsesbegrebets brobygning "mellem de overleverede idealer og det aktuelle behov for kompetence, mellem filosofisk selvindsigt og samfundets praktiske selvopholdelse" (Hentig, 1998:57). Det samme forsøg på at lade dannelsesbegrebet opløse dualismer i uddannelse finder vi også i Deweys opgør med modsætningen mellem konventionel uddannelse vs progressiv reformpædagogik og forbindelsen mellem subjektiv dannelse og objektiv kultur.

på genopbygningen af Europa efter Anden Verdenskrig (Mangold, 2012, Haue, 2000). Mangold peger på, at dannelsesbegrebet fortsat har nationalstaten som sit primære strategiske afsæt, men verdenskrigens humanistiske og demokratiske sammenbrud, skaber en forestilling om den unge som selvstændigt, deltagende individ i centrum for en verden af udviklingsmuligheder. Denne åbenhed manifesteres som afgørende for uddannelsernes funktion i en dansk sammenhæng i Undervisningsministeriets Blå Betænkning for folkeskolen (1960b) og Røde Betænkning for gymnasiet (1960a):

"Det er imidlertid klart, at ordet almindelse ikke dækker over et én gang for alle fastlagt indhold. Måske var det i denne sammenhæng rimeligere at tale om en almen humanisme, bestemt ved en vis helhedsopfattelse af menneskets forhold over for kulturlivet og naturen og ved, at der i bestræbelserne på at fremføre træk af dette helhedsbillede bliver lagt vægt på at udvikle de unges modenhed, således at de forberedes til selvstændig handling og vurdering og indstilles på at leve i en verden med åbne udviklingsmuligheder." (Undervisningsministeriet (1960a)

I citatet, der er fra den Røde Betænkning, står dannelsesbegrebets åbenhed frem, som det træk, der også understøtter udviklingen af den unges evne til at handle, vurdere og deltage. Tilgangen trækker på Hal Kochs indflydelsesrige "Hvad er demokrati" fra 1945, som jeg i indledningen peger på formulerer demokrati som en livsform, der ikke kan læres en gang for alle, men som hver ny generation må tilegne sig og praktisere gennem samtaledemokratiet (Koch, 2005). Betænkningerne orienterer op gennem 1960'erne og 70'erne læreplaner, bekendtgørelser og den daglige praksis på alle uddannelsesniveauerne (Haue, 2000, Korsgaard, 2004, Hansen, 2008). De nye pædagogiskdidaktiske tiltag skal sammen med nyfortolkninger af fagsammensætningen bidrage til at give eleverne mulighed for at deltage i beslutningsprocesser i de sammenhænge, de indgår.

Ideen om uddannelse som demokratisk dannelse rykker efter Anden Verdenskrig demokratiseringsbestræbelserne fra at vedrøre adgangen til uddannelse (og arbejde) til også at vedrøre selve uddannelsesprocessen. De nye deltagelses- og medbestemmelsesdimensioner bevarer dannelsesbegrebets ubestemmelighed ved at spænde det ud mellem samfundsstabiliserende (disciplinerende) processer og det åbne, umiddelbare og uforudsigelige. Analysen viser, hvordan rektorens store ark papir, som jeg introducerede i forrige kapitel, både identificerer de demokratiseringsbestræbelser, der op gennem det 20. århundrede skaber en langt mere sammensat elevgruppe på gymnasierne ("Hvis grupperne var mere bredt repræsentative, ville jeg ikke være så bekymret, men fordi de ikke er, så går vi glip af input og nye tanker"), og de deltagelses- og indflydelsesformater (opkomsten af elevråd og elevinddragende undervisning og aktiviteter), der

dukker op efter Anden Verdenskrig og formaliseres i gymnasiernes organisering (kortlægningens ikke-stiplede pile til fx elevrådet) som en måde at give alle lige mulighed for at deltage i relevante samfundsfællesskaber.

Demokratiseringsbestræbelsernes møbius bånd

Ideen om uddannelse som demokratisk dannelse får uddannelsesforsker Pasi Sahlberg til at foreslå, at der er tale om opkomsten af en ny uddannelsesfilosofi, hvor alle uanset social baggrund skal have mulighed for uddannelse i samme skole og i et demokratisk fællesskab (Sahlberg, 2011).¹⁵⁵ Sahlbergs analyse fremhæver, at der i perioden er tale om demokratiseringsbestræbelser, som både har en strukturel side, der lægger vægt på, at adgangen til uddannelse demokratiseres (i en dansk sammenhæng med reformen i 1958, der giver alle eksamensret, og reformen i 1975, der giver alle den samme adgangsgivende afgangseksamen til en ungdomsuddannelse), og en indholdsmæssig side, der lægger vægt på, at uddannelse skal opdrage og disciplinere til demokrati (i en dansk sammenhæng gennem uddannelsernes opbygning af et samtaledemokrati). Koblingen etablerer et sammenfald mellem gymnasiets studieforberedende dimension og dets almendannende dimension ved i et demokratisk perspektiv at forstå begge som centrale for social ligestilling uafhængig af kulturel og socioøkonomisk baggrund (Ulriksen et al., 2008, Christoffersen, 2004, Olsen, 2011, Pedersen, 2011).

Imidlertid støder demokratiseringsbestræbelserne inklusionsstrategier på mindst to udfordringer indenfor kædetænkningen som dominerende grænseregime. Den første vedrører forholdet mellem den uophørlige udvidelse af eksamensområdet og demokratiets processer, der i Webers optik er langt fra gnidningsfrit:

"Overfor eksamensvesenet inntar 'demokratiet' en ambivalent holdning, slik den gjør overfor alle de byråkratiske fenomener som det selv har befordret. På den ene side betyr eller *synes* eksamensordninger jo å bety at de kvalifiserte fra alle sociale lag bliver 'valgt ut', i stedet for at kretser av honoratiores hersker. På den annen side frykter 'demokratiet' at eksamensordninger og eksamensvitnesbyrd skal frembringe en privilegert 'kaste', og kjemper derfor mot det." (Weber, 1994:153).

¹⁵⁵ Sahlberg argumenterer for, at det er den uddannelsesfilosofi, der også ligger bag det finske skolesystem, der pga. den finske folkeskoles resultater i PISA har været genstand for særlig stor international opmærksomhed (Sahlberg, 2011). Den uddannelsesfilosofi, Sahlberg her definerer principperne for, ligger meget tæt op ad Deweys mere generelle uddannelsesfilosofi (se afhandlingens indledning), og det uddannelsestænkeren Wolfgang Klafki (Klafki, 2004) kalder en material og formal demokratisk dannelse (dvs. at lære *om* demokrati *gennem* demokrati).

I citatet fremhæver Weber eksamensvæsnets karakter af sorteringsmekanisme som både dets demokratiserende potentiale og dets demokratiske modsætning. Den adgangsgivende afgangseksamens ensartethed og gennemsigtighed, der skal sikre social ligestilling (at der er lige adgang til uddannelse for alle kvalificerede uafhængigt af social baggrund), sætter samtidig skellet mellem dem, der gennem eksamensvæsnet opnår rettigheder, og dem, der ikke gør. Demokratiet har ganske vist med folkestyrets indførelse fremmet eksamensvæsnet som et rettighedsskabende greb, men eksamensvæsnets funktioner er forskellige fra demokratiet, fordi de nok sikrer den lige adgang, men ikke den lige udfoldelse (lighed) i samfundet. Det paradoks, Weber identificerer, vedrører, hvordan uddannelsernes funktioner kæmper med afstanden mellem de to.¹⁵⁶

Det samme gør den anden udfordring, der vedrører de tidlige systematiseringer af de indbyrdes forbindelser mellem gymnasiet og universitetet (systematiseringerne af uddannelse, der skaber en sammenhæng af forbundne og hierarkisk ordnede elementer, og professionaliseringerne, der gør de formelle embedseksamener nødvendige for at bestride offentlige erhverv, herunder embedet som gymnasielærer), der er afgørende for, hvordan "[f]agenes teorier og metoder sætter fokus på bestemte aspekter af fænomenet, og udelukker andet." (Ulriksen, 2008:10). Pointen hos Ulriksen et al. er, at de spiller en afgørende rolle for de centrale virkemåder i den uddannelsespraksis, der folder sig ud op gennem det 20. århundrede:

"Med 'at tænke og tale på en bestemt måde' hentyder vi til at ikke blot fagene, men også den akademiske kultur, som gymnasiet er forbundet med, har bestemte normer for, hvordan man taler og skriver, og hvilke arbejdsgange eller processer man skal følge, når man arbejder med faget. Det gælder bestemte fagudtryk, symboler (f.eks. $f(x)$ eller summationstegn) eller arbejdsgange, men det gælder også bestemte måder, man må vise sig i en tekst, eller bestemte måder der skal argumenteres. Disse måder at tænke og tale har nogle fælles træk mellem fagene, men der er også nogle faglige forskelle, ligesom de to erhvervsgymnasiale kulturers dobbelte forbindelse til henholdsvis det akademiske universitet og den praktiske virkelighed har betydning for måden man arbejder, tænker og taler på." (Ulriksen et al., 2009:9-10).

I citatet beskriver Ulriksen et al., hvordan de særlige måder at tænke og tale, der skal give eleverne adgang til de videregående uddannelser, også bidrager til at gøre gymnasiet mindre tilgængeligt for nogle elever end for andre.

Begge udfordringer fremhæver, hvordan eksamensvæsnets karakter af passage (inklusion) også er en afgrænsning (eksklusion). Dette møbius-bånd af inklusion og eksklusion komplicerer

¹⁵⁶ Min læsning af Weber er her inspireret af Amartya Sen og Martha Nussbaums analyser af lighedsbegrebet (Nussbaum & Sen, 2002).

gymnasiets bestræbelser på at fremme social ligestilling som ikke bare lige adgang, men også lige udfoldelsesmuligheder. Det gør imidlertid ikke eksamensvæsnet mindre interessant, når vi diskuterer demokratiseringsprocesser, fordi det også fremhæver, hvordan det dominerende grænseregimes relationelle system på afgørende vis er betydende for, hvordan deltagelsesformer (og demokratiseringsbestræbelser) produceres. Det bliver tydeligt i Mangolds analyse af den tredje fases dannelsesbegreb.

Dannelse som humankapital

I Mangolds analyse af dannelsesbegrebet begynder dets tredje fase allerede i 1960'erne, hvor det forskydes fra ideen om uddannelse som demokratisk dannelse til en ide om uddannelse som humankapital (Mangold, 2012).¹⁵⁷ At det skifte fra en anden til tredje fase finder sted efter så relativt kort tid, er for Mangold tæt forbundet til, at dannelsesbegrebets ubestemmelighed og åbenhed ikke bliver tilstrækkeligt sikret gennem en indholdsmæssig og samfundsorienteret diskussion i perioden lige efter Anden Verdenskrig. Mangold ser i selve fraværet af en både konkret og omfattende forestilling årsagen til, at det frirum, som dannelsesbegrebet giver anledning til, i stigende grad fortolkes som udtryk for mangel på organisering og effektivitet. Da den økonomiske krise rammer Europa i midten af 70'erne indledes et opgør med selve ubestemmeligheden i form af en økonomisering af alle væsentlige dimensioner af uddannelse. Rationalisering, evaluering, indikatorer og ranking fortrænger i den offentlige opfattelse de centrale spørgsmål til det passende i den individuelle frihed og de normative værdier af dannelsesbegrebet. I Mangolds læsning formår den frigørende og på uddannelse forpligtede universalistiske dannelsesforståelse ikke – og bestræber sig heller ikke på – at sætte fokus på, hvad den hermed forbundne humanistiske beskæftigelse i sidste ende producerer (og bibringer) og overlader dannelse til at blive lig humankapital (Mangold, 2012).¹⁵⁸

¹⁵⁷ Begrebet om humankapital stammer fra Chicago-skolens økonomer og deres analyse af, at den økonomiske vækst i anden halvdel af det 19. århundrede og første halvdel af det 20. århundrede ikke udelukkende kan forklares gennem en tilgang af arbejdskraft eller en tilførsel af finansiel kapital, men må skyldes en tredje faktor. Økonomer som Gary S. Becker og Theodore Schultz' tese er, at den tredje faktor, som skaber den øgede værditilvækst, er uddannelse og viden. Mangold daterer opkomsten af den tredje fase til 60'erne, fordi det er i den periode bl.a. Beckers *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (1964) udkommer.

¹⁵⁸ Ove K. Pedersen skitserer i bogen *National Identity and the Varieties of Capitalism. The Danish Experience* (2006) de samme faser i uddannelse som Mangold, men forskyder dem en anelse tidsligt. Første fase strækker sig i Pedersens analyse fra 1840'erne til Anden Verdenskrig, hvor uddannelserne skal bidrage til at danne (disciplinere) til borgere i en retsstat. Anden fase strækker sig fra Anden Verdenskrig og frem til 80'erne, hvor uddannelserne skal bidrage til at danne (disciplinere) til deltagende medborgere i et demokratisk samfund. Den tredje fase strækker sig fra 80'erne og frem og er defineret ved opkomsten af en konkurrencestat, hvor uddannelse skal bidrage til at danne (disciplinere) til deltagelse i en konkurrencedygtig økonomi. Jeg lægger mig op ad Mangolds analyse frem for Pedersens, fordi Mangold definerer dannelsesbegrebet som mere end en

Den væsentlige forskel mellem de første to fasers dannelsesbegreb og dannelse som humankapital ligger ikke i dens rettethed. Som Mangold peger på, har dannelsesbegrebet både været indlejret og til en vis grad låst i opbygningen af nationalstaten fra 1800-tallet og frem (indledende gennem etableringen af en national identitet og senere i demokratiseringsbestræbelserne efter Anden Verdenskrig). Forskellen ligger i, at testen bliver hovedredskabet til at etablere de forbindelser, der udgør uddannelse ud fra en ide om dannelse som humankapital (Mangold, 2012).¹⁵⁹ At underordne uddannelse testens (fortløbende) fremhævelse af vurderingskriterier tømmer dannelsesbegrebet og gør det målbare alene konstituerende for uddannelse (Biesta, 2011). Dannelse som humankapital opløser derved uddannelsernes evne til både materiale (indholdsmæssigt) og formalt (formmæssigt) at spænde elevernes dannelsesproces ud mellem stabiliserende processer og ubestemmeligheder.

De markante transformationer, som dannelsesbegrebet gennemgår fra den første fase til den tredje fase, betyder i Mangolds analyse, at det bliver lig sin modsætning: fra et dannelsesbegreb, hvor uddannelsernes funktioner er uden økonomisk formål til et dannelsesbegreb, hvor uddannelse i Bologna-processen er fuldstændig underkastet det formål (Mangold, 2012:8).¹⁶⁰ Det skaber et sammenfald i funktioner, der på sin vis indlejrer dannelsesbegrebet i den studieforberedende dimension. Det betyder også, at det dannelsesbegreb, der fortsat dukker op, er et begreb, der i en ny kontekst har mistet sin konsistens og rækkevidde. I dag er det således snarere en hæmsko for uddannelsesreformer, der har til hensigt fortsat at videreudvikle uddannelsessystemets forestillinger og forhåbninger til de potentialer i uddannelse, som ligger ud over den rent studieforberedende (til "en livsstilling" forberedende) dimension. Begge dele er problematisk først og fremmest, fordi udviklingen af nye forestillinger og ideer – økonomiske, filosofiske, æstetiske, kulturelle eller normative – kræver, at uddannelsernes dannelsesdimension ikke fuldt og helt er underordnet klassificeringer og standardiserede hierarkier. Det er det dilemma, rektorens kortlægning kæmper med, fordi den måde, uddannelse som demokratisk dannelse er formaliseret på ikke kan respondere på de rekonfigurationer af forholdet mellem individ og fællesskab, som de nye deltagelsesformer producerer. Det almene dannelsesbegreb er så at sige i Mangolds analyse ikke kun under pres fra de processer, der gør uddannelse til humankapital, men også fra de processer, der fastholder et dannelsesbegreb, som har mistet sin rækkevidde (Mangold, 2012).

Hvor vigtigt dannelsesspørgsmålet end er, så mister en analyse, der kun fokuserer på det imidlertid overblikket over, hvordan transformationerne også omfatter den studieforberedende

disciplineringsdiskurs, men følger Pedersens tidlige inddelinger ved i næste kapitel af se 80'erne som egentligt vendepunkt snarere end 60'erne.

¹⁵⁹ Jeg udfolder i næste kapitel, hvorfor og hvordan det sker.

¹⁶⁰ EU sætter Bologna-processen i gang i 1999 rettet mod en udvikling og samkøring af de videregående uddannelser på europæisk plan. Se fx Laura Louise Sarauws afhandling *Kompetencebegrebet og andre stilelver: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003* om implementeringen af Bologna på de danske universiteter (Sarauw, 2011)

dimension ved, at testens funktion ikke – som den adgangsgivende afgangseksamens – er at holde delelementer sammen gennem mere eller mindre forudsatte forløb af defineret progression og niveauer. Udfordringen er en samlet markering, der både vedrører uddannelsernes komplicerede fortolkninger af forholdet mellem menneske og samfund (dannelsesdimensionen) og opløsningen af uddannelsessamlingens studieforberedende logik (dens "unbundling"), der bandt uddannelserne til det næste led i uddannelseskæden (Shirky, 2012). Spørgsmålet er derfor i første omgang ikke, hvordan vi skaber et nyt indhold i og en ny ide om dannelse (som er Gert Biestas pointe i *Hvad er uddannelse*, Biesta, 2011), men hvordan vi aflæser og afkoder den opløsning af uddannelsessamlingens organiserende logik, som humankapital som drivkraft for uddannelse skaber for på den baggrund at kunne aflæse, hvordan nye meningsfulde sammenhænge ("bundles") viser sig i de ofte endnu ikke formaliserede transaktioner (Sassen, 2008).

VIII. Globalisering som konkurrence

Inspireret af på den ene side Saskia Sassens forandringsanalytiske tilgang og på den anden side Michael Mangolds fremskrivning af dannelsesbegrebets tolkning af forholdet mellem menneske og samfund konstruerer jeg i analysen af det 19. og 20. århundredes uddannelsessamling et analytisk forløb, der fokuserer på vendepunkter i gymnasiernes funktionsmåde og organiserende logik. Ved at tage afsæt i en rektors kortlægning af elevernes deltagelse i gymnasiets organisering, foreslår jeg, at tilsynekomsten af de mere handlingsorienterede deltagelsesformer, som hun identificerer, vedrører, at gymnasiets relationelle system er under transformation. For at forstå forandringerne som både destabiliseringer af gymnasiets tidligere virkemåder og opkomsten af en ny praksis undersøger jeg, hvordan gymnasiet som sammenhæng stabiliseres op gennem uddannelsessamlingens kædetænkning.

Første halvdel af analysen pegede på, at kædetænkningen ikke kun stabiliserer klassificeringer og hierarkiseringer (herunder gymnasiets studieforberevende funktionsmåde) ud fra et fælles afsæt. Kædetænkningen gengiver også en ny territorial rækkevidde, der, som Saskia Sassen pointerer, holder sammen på de centripetale skaleringer. I den forstand har uddannelsessamlingens institutionelle arkitektur nationalstaten både som strategisk afsæt og normativ masterorden. Anden halvdel af analysen konstruerede et analytisk forløb, der gik tættere på gymnasiets dannelsesdimension som en dynamisk, kollektiv produktion tæt forbundet til samtidens politiske, kulturelle og økonomiske sammenhænge. Jeg læste forandringerne gennem Michael Mangolds kritiske revision af, hvordan uddannelsernes dannelsesbegreb, herunder også gymnasiets, forskyder sig op gennem det 19. og 20. århundrede fra at være uafhængig af økonomisk vækst til at være lig den (Mangold, 2012).

Det følgende analytiske forløb, *Globalisering som konkurrence*, udfolder den tredje og sidste fase i Mangolds læsning af dannelsesbegrebets udvikling, hvor uddannelse fra 1960'erne og frem begynder at blive fortolket ud fra en ide om human kapital (dannelse lig humankapital). Jeg indleder det analytiske forløb med at kortlægge de forbindelser, der bidrager til at indlejre globaliseringsbegrebet i konkurrencediskursens dominerende fortolkningshorisont (se bl.a. Hjort, 2008, Pedersen, 2010, Plum, 2011, Leth & Jacobsen, 2012, Mejlgaard & Aagaard, 2012), og foreslår, at de stabiliseres af videndelingsprocesser snarere end policy-processer. Hensigten er at aflæse, hvordan dannelse som humankapital forskyder eksamensvæsnets samlende funktion (dens "bundling") i retning af testens kausalitetsindstiftende funktion, og på hvilke måder den forskydning set i et demokratiseringsperspektiv opløser uddannelsessamlingens organiserende logik.

"Fremgang, fornyelse og tryghed" – en globaliseringsstrategi

I perioden, hvor de fire gymnasier starter Globale Gymnasier op, trækker diskussioner af og forestillinger om uddannelse og globalisering på den danske regerings Globaliseringsstrategi "Fremgang, fornyelse og tryghed", som publiceres i 2006 (se afsnittet *Indledende skridt* i kapitel V. *Afhandlingens empiriske afsæt: Projekt Globale Gymnasier*). Strategien bliver til på baggrund af anbefalinger fra Globaliseringsrådet, som regeringen

nedsætter i 2005.¹⁶¹ Regeringen har i oplægget til rådets arbejde identificeret "globaliseringens udfordringer" som en udefrakommende kraft, der i form af "skærpet konkurrence" og "risiko for større skel" skal imødegås af "det danske svar" i form af "et rigt og helt samfund" defineret ved

"konkurrencekraft" og "sammenhængskraft" (se illustration, Regeringen, 2005). Den fortolkning af globalisering henviser overvejende til det statistiske materiale fra Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), hvor Danmark på en række områder – herunder uddannelse -

sakker bagud i forhold til andre lande (Regeringen, 2005:21).¹⁶² På den baggrund placerer oplægget Danmark overfor to gensidigt forbundne hovedudfordringer i mødet med globaliseringen: for det første er Danmarks position blandt verdens rigeste lande udfordret af en skærpet konkurrence, hvor Danmark overhales af andre lande, for det andet risikerer det danske samfund at miste sin sammenhængskraft, fordi dele af befolkningen bliver hængt af under indflydelse af selvsamme konkurrence. Svaret på udfordringerne til den nationale sammenhængskraft er at klare sig bedst i den øgede konkurrence på globalt plan: "Alle skal have kvalifikationer, så de kan klare udfordringerne fra den stærkere konkurrence. Det er grundlaget for vores sammenhængskraft, som sikrer et helt og trygt samfund." (Regeringen, 2005:6). Det er dette gensidigt forbundne forhold af globale udfordringer og nationale svar, der danner afsæt for de spørgsmål, Regeringen stiler til Globaliseringsrådet i oplægget (her er kun medtaget de spørgsmål, der vedrører uddannelse):



¹⁶¹ Globaliseringsrådet er bredt sammensat med medlemmer fra bl.a. fagforeninger, erhvervslivets organisationer, virksomheder, uddannelser og forskningsverden.

¹⁶² Danmark har været medlem af OECD siden, organisationen i 1961 blev stiftet med det formål at sikre økonomisk vækst, arbejdsudbud, stigende levestandard og finansiell stabilitet (OECD, 1961). På uddannelsesområdet tager regeringens oplæg til Globaliseringsrådet primært afsæt i OECDs PISA-test fra 2000 og organisationens efterfølgende analyse af det danske uddannelsessystem offentliggjort i rapporten *Reviews of National Policies for Education: Denmark 2004 - Lessons from PISA 2000*, som Undervisningsministeriet i 2003 samarbejdede med OECD om.

"Hvordan sikrer vi, at danske børn – både talenterne, bredden og de svage – bliver bedre til grundlæggende færdigheder som bl.a. dansk, matematik og naturfag? Hvordan forbedrer vi læreruddannelsen? Hvordan får vi en bedre og stærkere ledelse i folkeskolen? Hvordan sikrer vi, at forældrene løfter deres ansvar for børnenes adfærd og indsats i folkeskolen? Hvordan tilbyder vi flere børn læring i daginstitutionerne? Hvordan øger vi antallet af unge med en ungdomsuddannelse og en videregående uddannelse? Hvordan sikrer vi, at de unge vælger rigtigt, så de får færre studieskift? Hvordan nedbringer vi det store frafald på vores ungdomsuddannelser og på de videregående uddannelser? Er tilskyndelsen til at uddanne sig god nok? Hvordan kan vi få de unge til at blive tidligere færdige med deres uddannelse? Hvordan øger vi interessen for naturvidenskab og teknik? Hvordan sikrer vi, at de unge under deres uddannelse får færdigheder til at begå sig internationalt?" (Regeringen, 2005:23)

Samlet set besvarer Globaliseringsstrategien oplæggets mange spørgsmål med 14 indsatsområder, hvoraf hovedparten vedrører uddannelsesområdet. Konkret sætter strategien en række mål for folkeskoler, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser: eleverne i folkeskolen skal klare sig bedre i bl.a. PISA-test (være blandt verdens bedste til læsning, matematik, naturfag og engelsk), uddannelsesniveaue skal hæves for alle (mindst 95 pct. af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015), flere skal have en længerevarende uddannelse (halvdelen af alle unge skal gennemføre en videregående uddannelse), og kvaliteten af uddannelserne skal generelt øges (Regeringen, 2006).¹⁶³ Selvom Globaliseringsstrategien også understreger betydningen af, at uddannelserne får et såkaldt øget internationalt perspektiv,¹⁶⁴ er indsatsen overvejende rettet mod at støtte op om en uddannelsesudvikling, hvor længere, kvalitativt bedre og mere effektiv uddannelse til flere skal tilpasse Danmark til den skærpede konkurrence og afbøde risikoen for større skel. Uddannelsesforsker Katrin Hjort beskriver det som en policy-udvikling, der forbinder de politiske, pædagogiske og økonomiske områder i en blanding af rammestyring, kontraktstyring, kvalitetsmålingssystemer, taxameterstyring og det frie valg med det formulerede mål "at løfte det faglige niveau, som det bl.a. er blevet målt i PISA, at bryde den negative sociale arv og sikre det økonomiske grundlag for fortsat velstand og velfærd i Danmark." (Hjort, 2008:37).

¹⁶³ Det er de samme komponenter, der videreføres i bl.a. den folkeskolereform, som forhandles i vinteren 2012-2013, hvor kædetænkningen omtales som "fødekæde" (Ny Nordisk Skole, 2012:4).

¹⁶⁴ Hovedsageligt ved, at "skolerne skal sikre, at alle elever i ungdomsuddannelserne deltager i mindst ét internationalt projekt i løbet af deres uddannelse." (Regeringen, 2006:50)

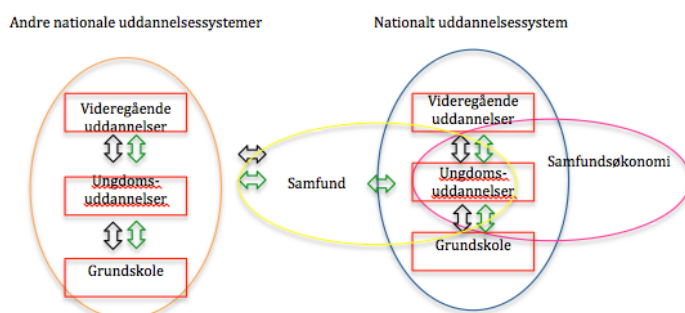
1980'erne som et vendepunkt

Samlet set etablerer globaliseringsstrategiens direkte forbindelser mellem økonomi og uddannelsesmål en forståelse af, at øget adgang til længere og bedre uddannelse kan modsvare de vækst- og produktionsproblemer, der indenfor konkurrencediskursen truer velfærd og sammenhængskraft i det nationale system. Det nye heri er ikke, at diskursen sammenknytter uddannelsespolitik og et økonomisk vækstperspektiv, det nye er, at det fokus på social ligestilling, der efter Anden Verdenskrig *afgrænser* uddannelsespolitikken fra kapital, marked og produktion, i en samtid *integrerer* uddannelsespolitikken i dem qua en satsning på at øge nationalstatens konkurrenceevne via lige adgang til bedre og øget uddannelse (Korsgaard, 2004).

For uddannelsesforskerne Risto Rinne, Johanna Kallo & Sanna Hokka bygger skiftet overvejende på de forbindelser mellem uddannelse, økonomi og globale samfundsforandringer, som OECD er stærkt medvirkende til at etablere op gennem 1980'erne (Rinne et al., 2004). I den sammenhæng udpeger de konferencen *Education and the Economy in the Changing Society* i Paris i 1988 som det afgørende vendepunkt (Rinne et al., 2004:461). På konferencen præsenterer OECD for første gang en sammenhængende analyse af uddannelse som en direkte måde at skabe økonomisk vækst i informationssamfundet. Uddannelsesforsker Michael W. Apple beskriver betydningen af konferencen i en anmeldelse af den efterfølgende rapport, som samler konferencens baggrundmateriale og diskuterer det videre forløb:

"What gives this slim volume its importance - and it is important - is not so much the specific content of its arguments or the evidence it marshals to support its claims. It is too small a book to do more than suggest an agenda for the relationship between the economy and education. Rather, what makes it significant is the overall orientation of its analysis and its linguistic strategies in creating a rhetoric of justification for a tighter connection between educational systems and the world economy." (Apple, 1992:127).

I Apples analyse konstruerer konferencen en forbindelse mellem uddannelse og økonomiske rationaler (*sorte pile*), der både indlejrer det nationale uddannelsessystem (*blå cirkel og gule cirkel*) i en samfundsøkonomi (*lyserød cirkel*) og i et forhold til andre nationale uddannelsessystemer (*orange cirkel*):



For at forstå Paris-konferencen i 1988 som vendepunkt må vi øge læsbarheden af det relationelle system, den i Rinne et al.s analyse konstituerer.

Kvalitetsmonitoreringernes rolle og koblinger

I Rinne et al.s læsning er Paris-konferencens udlægning af uddannelsernes indlejring i samfundsøkonomien betinget af et skifte i OECDs måde at indsamle data på. Det finder sted i begyndelsen af 1980'erne, hvor OECD forlader en overvejende observationspræget tilgang til studier af uddannelsernes evne til at styrke demokrati og lighed og begynder at udvikle kvalitetsmonitoreringer, hvor indikatorer og standardiseringer skal gøre det muligt at sammenligne uddannelsessystemer på tværs af nationalstater (Rinne et al., 2004:459-460). Rinne et al.s pointe er, at kvalitetsmonitoreringernes produktion af data bliver afgørende for de koblinger mellem økonomi og uddannelse, som OECD præsenterer på konferencen i 1988 (se også Lawn, 2013). Deres analyse underbygges af, at OECD samme år lancerer Indicators of Education Systems (INES), forløberen til det senere så indflydelsesrige Programme for International Student Assessment (PISA), som bl.a. danner baggrund for Globaliseringsstrategien.

Kvalitetsmonitoreringernes praksis er indlejret i et "Item Bank Software" (dvs. et præformateret testsystem), som tillader indsamling af test-informationer i et omfang, der var utænkeligt før computerens udbredelse. I PISA-studiet fra 2000 deltager således mere end 250.000 elever, der repræsenterer mere end 17 mio. 15 årige fra 32 lande, og i 2002 tilføjes information fra yderligere 11 lande til den samme database (OECD, 2000:16). Til forskel fra fx EU er OECDs indflydelse således ikke baseret på lovgivning som policy-instrument, men på organisationens evne til (og kontrol med) at indsamle, behandle, klassificere, analysere, opbevare, forsyne og fremhæve information i form af omfattende rapporter, evalueringer og møder med ministre og embedsfolk (Rinne, 2004, Hjort, 2008). Direktør for Prøver og Evaluering på Island Júlíus K. Björnsson fremhæver på konferencen *Hvad måler PISA og hvad kan PISA bruges til?* i november 2012, at muligheden for at indsamle test-informationer i det omfang muliggør statistiske analyser, der er "internationale", "korrelasjonelle" og "kross-seksjonelle" (Björnsson, 2012).¹⁶⁵ Den måde, indikatorerne forbinder uddannelse og udkomme på tværs af lande, bidrager til at øge regeringernes fokus på uddannelsesresultater ("outcome"), og den måde de binder sig til andre sektorer. Som Björnsson formulerer det: "politisk ledelse har opdaget at "evidence based policy making" er et kraftig verktøy." (Björnsson, 2012).

Kvalitetsmonitoreringernes voksende betydning får Rinne et al. til at konkludere, at OECD

¹⁶⁵ Alle citater i forbindelse med Björnsson er fra hans powerpoint fra konferencen *Hvad måler PISA og hvad kan PISA bruges til?* (Björnsson, 2012).

tiltager sig rollen som dommer over medlemslandenes læringsmål (Rinne et al., 2004:461). Et eksempel på det er de processer, der i Danmark medvirker til udarbejdelsen af oplægget til den danske Globaliseringsstrategi. Det danske Undervisningsministerium indleder således på baggrund af PISA-testen i 2000 et samarbejde med OECD om et evalueringsstudie af det danske uddannelsessystem, der senere offentliggøres i rapporten *Reviews of National Policies for Education: Denmark 2004 - Lessons from PISA 2000*:

"Denmark has one of the most expensive education systems in the world, and for years perceived it to be one of the best in the world. However the disappointing results of recent international tests to measure schooling outcomes confirmed earlier evidence that the system was underperforming (see Chapter 5). The results of PISA 2000 were a catalyst for the Danish Ministry of Education agreeing to an OECD pilot review of the quality and equity of schooling outcomes in Denmark." (OECD, 2004:11).

I citatet bliver det tydeligt, at de indikatorer, som OECDs testsystem udvikler i kraft af deres evne til at kombinere uddannelsesresultater på tværs af grænser får en stadig stigende betydning ikke bare for, hvordan uddannelse forstås, men også for de processer, der sættes i gang. Det får OECD til at beskrive indikatorerne som performative aktører snarere end et metrisk system til at måle udvikling:

"As the quality of international indicators improves, so does their potential for influencing the development of education systems. At one level, indicators are no more than a metric for gauging progress towards goals. Yet increasingly, they are performing a more influential role. Indicators can prompt change by raising national concern over weak educational outcomes compared to international benchmarks; sometimes, they can even encourage stronger countries to consolidate their positions. When indicators build a profile of high-performing education systems, they can also inform the design of improvements for weaker systems." (OECD:2011:17).

I citatet identificerer OECD indikatorernes evne til at afgive information om uddannelsessystemerne som den drivkraft, der producerer konsolideringer eller forandringer. Den opmærksomhed på indikatorernes performative status får OECD til at tolke manglen på tilgængelig information i det danske uddannelsessystem som en afgørende hindring for systemets evne til at forandres. I den analyse bliver det, OECD kalder systemets uafhængighed og indbyggede tillid, systemets største udfordring, fordi tilliden står i vejen for udveksling af information mellem professionelle aktører:

"Its main conclusion is that the strong tradition in Denmark that promotes independence and puts a premium on trust in schools and professional groups currently limits the availability of information on student, school, and system performance, and hinders its flow between the centre of the schooling system and individual schools, this impeding the process of education improvement." (OECD, 2004:12).

I citatet bliver den måde, det danske uddannelsessystem er opbygget gennem uddannelsessamlingen og understøttet af eksamensvæsnet som det regulerende, kvalificerende og rettighedsskabende greb problematisk for indikatorernes mulighed for at agere på grund af manglen på tilgængelig information. Kædetænkningen låser så at sige indikatorernes forandringskraft.

Citatet synliggør, hvordan det, der tilsyneladende virker som en fortsættelse af uddannelsernes eksisterende funktioner (blot bedre, længere og til flere), kan bidrage til at konstituere en orden, der, som Sassen er inde på, er væsensforskellig fra den, funktionerne har deres oprindelse i, i kraft af deres multivalente karakter (Sassen, 2008). Sassens pointe er, at funktioner kan skifte tilknytning og bidrage til væsentlig anderledes samlinger afhængig af det relationelle system og den organiserende logik, de fungerer indenfor. For at kunne aflæse den organiserende logik, må vi iagttage, hvordan de sammenhænge, de producerer, er forskellige fra tidligere, akkurat som vi ser eksamensvæsnet forskyde den adgangsgivende optagelseseksamen til en adgangsgivende afgangseksamen i løbet af uddannelsessamlingen.

OECD producerer kvalitetsmonitoringernes indikatorer gennem testen. Den flytter eksamensvæsnets kvalificeringsdimension ind i selve undervisningsforløbet og tillader nye koblinger af tid og rum på tværs af år, landegrænser og tidligere adskilte sektorer (Björnsson, 2012, Lawn, 2013). Ved at operere på tværs af hierarkier i uddannelsessamlingen producerer testen to gensidigt forbundne forskydninger i forhold til kædetænkningens organiserende logik. For det første konstituerer indikatorerne en væsensanderledes erfaring af territorialitet end den, kædetænkningens eksamensvæsen producerer, ved at overskride den enkelte skoles geografiske lokalitet i organiseringen af uddannelse som et samlet hele. For det andet destabiliserer testen den rolle som sorteringsmekanisme og adgangsgiver, hvorigennem eksamensvæsnet bearbejder forbindelsesleddene mellem uddannelserne. Det betyder, at testen som uddannelseskonstituerende etablerer netværksbaserede territorialiteter, der ikke længere nødvendigvis er karakteriseret ved de centripetale skaleringer, der samler uddannelse omkring en enhed ("bundling"), men snarere af centrifugale skaleringer, der skal sikre reproducerbarhed og uafhængighed af tid og sted (mobilitet).

I den forstand vedrører de to forskydninger, som kvalitetsmonitoreringerne producerer, også et skifte i uddannelsernes funktioner. Det bliver interessant i et demokratisk perspektiv, fordi uddannelsessamlingen i sine demokratiseringsbestræbelser producerede og bearbejdede

uddannelsernes inklusions- og eksklusionsmekanismer gennem eksamensvæsnet.

Forskydninger i uddannelsernes funktioner

I de demokratiserende bestræbelser efter Anden Verdenskrig er forsøgene på at formalisere en lige adgang til uddannelse og en lige mulighed for indflydelse og medbestemmelse i samfundet parametre for social ligestilling. Perioden forstår det som en bearbejdelse gennem de strukturelle (formale) og indholdsmæssige (materiale) sider af såvel den studieforberedende dimension og som dannelsesdimensionen. Bestræbelserne søger med den sociale ligestilling som pejlepunkt at presse uddannelsernes inklusions- og eksklusionsmekanismer og gennem denne dobbeltsatsning (den studieforberedende og den almindelige) at skabe lighed i udfoldelsesmuligheder.

Spørgsmålet om social ligestilling optager også OECD,¹⁶⁶ men organisationens tilgang adskiller sig fra dobbeltsatsningen ved kun at fokusere på uddannelsernes studieforberedende dimension:

“Equity in education means that personal or social circumstances such as gender, ethnic origin or family background, are not obstacles to achieving educational potential (fairness) and that that all individuals reach at least a basic minimum level of skills (inclusion). In these education systems, the vast majority of students have the opportunity to attain high level skills, regardless of their own personal and socio-economic circumstances.” (OECD, 2012a:3).

I citatet beskriver OECD social ligestilling (“equity”) i uddannelse som retfærdighed (“fairness”) i form af fravær af forhindringer i udfoldelsen af den enkeltes uddannelsesmæssige potentiale og som inklusion (“inclusion”) i form af en sikring af minimumsstandarder for alle (fx læse, skrive, regne). Skiftet fra dobbeltsatsningens kombination af lige adgang, deltagelse og indflydelse til retfærdighed og inklusion muliggør, at øget og bedre uddannelse kan blive del af et nyt relationelt system, der knytter uddannelse og økonomi tæt sammen:

“The economic and social costs of school failure and dropout are high, whereas successful

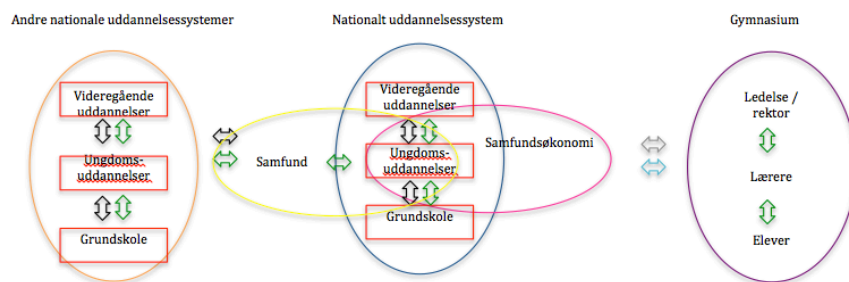
¹⁶⁶ Her eksemplificeret i et evalueringsstudie af den tyske undervisningssektor: “For many educators and experts in Germany, the socio-economic disparities that PISA had revealed had not been surprising. That disadvantaged children would do less well in school was often taken for granted and outside the scope of public policy discussions. The fact that PISA revealed that the influence of socio-economic background on students and school performance varies so considerably across countries, and that other countries appeared to moderate socio-economic disparities so much more effectively, showed that improvement was possible and provided the momentum for policy change.” (OECD, 2011:18). I citatet betoner OECD, at PISAs afdækning af de store forskelle i de enkelte landes evne til at skabe lige adgang til og lige udfoldelse i uddannelse, kan blive drivkraft for at ændre eksisterende praksis.

secondary education completion gives individuals better employment and healthier lifestyle prospects resulting in greater contributions to public budgets and investment. More educated people contribute to more democratic societies and sustainable economies, and are less dependent on public aid and less vulnerable to economic downturns. Societies with skilled individuals are best prepared to respond to the current and future potential crises. Therefore, investing in early, primary and secondary education for all, and in particular for children from disadvantaged backgrounds, is both fair and economically efficient.” (OECD, 2012a:3)

Citatet viser, hvordan den sociale ligestillings indlejring af uddannelse i et økonomisk system reorienterer uddannelsernes funktioner fra formål, der vedrører lighed, til formål der vedrører sammenhængskraft. Den tredje fase i Mangolds analyse af dannelsesbegrebet, hvor uddannelse orienteres af en ide om dannelse som humankapital, skaber en række udfordringer, fordi demokrati som livsform ikke kun vedrører sammenhængskraft, men også både deltagelse og indflydelse i et fællesskab og de strukturer, institutioner og lovgivninger, der sikrer dette fællesskabs kontrol over egen skæbne og over det fælles (Dewey, 1957).

En konsekvenskultur karakteriseret ved kausalitetsforhold

Mangolds kritik af sammensmeltning af sociale og økonomiske rationaler (formuleret som humankapital) går på, at den opløser udviklingen af nye forestillinger og ideer (økonomiske, filosofiske, æstetiske, kulturelle, normative). Det, Mangold identificerer, er forsøget på at stabilisere en konsekvenskultur, hvor dannelsesbegrebets ubestemmelighed udgrænses og den studieforberevende dimensions forbindelsesforhold til næste led i kæden presses sammen i tid og rum af kvalitetsmonitoreringernes kausalitetsforhold. Hvad det består i, kan vi iagttage gennem en nærmere analyse af det nye fokus på incitament (*grå pile*) og et målbart udkomme (*turkise pile*) op, der i form af Performance-Based Accountability Systems (PBASs) indlejrer den enkelte uddannelsesinstitution i en ny sammenhæng (se fx Qvortrup, 2010, Rinne et al., 2004):



Uddannelsesforsker Brian Stecher beskriver i en evalueringsrapport for den private amerikanske forskningsinstitution Research and Development Corporation (RAND) - *Toward a Culture of Consequences – Performance-Based Accountability Systems for Public Services* (2010) - PBASs som en forskydning af fokus fra, *hvordan* aktørerne skal handle til en større styring af, *hvad* de skal opnå (også kendt som New Public Management),¹⁶⁷ kombineret med vurderingssystemer udviklet i den private sektor¹⁶⁸ op gennem anden halvdel af det 20. århundrede (Stecher, 2010).¹⁶⁹ Samtidig foreslår Stecher et al. også at forstå PBASs som del af en lang række nationalstatslige tiltag, der i det 19. og 20. århundrede søger at kontrollere og understøtte stadig mere vidtforgreneede offentlige organisationer gennem processer af instrumentalisering, indsamling og stabilisering (deres "path dependence", Sassen, 2008). Dermed placerer Stecher et al. PBASs i forlængelse af de komplicerede strukturer, der

¹⁶⁷ New Public Management udvikles i den offentlige sektor i England op gennem 1980'erne, men implementeres helt eller delvis i EU's institutioner og i de fleste andre EU-lande op gennem 90'erne i form af en ny type målstyring som den, der fx beskrives i Globaliseringsstrategien.

¹⁶⁸ Fx LEAN-systemet med henblik på at sænke produktionsudgifter og fastholde kundetilfredshed, som forskerne Jim Womack og Daniel Jones' udvikler op gennem 1990'erne på baggrund af deres analyser af Taiichi Ohnos produktionssystem på Toyotas fabrikker.

¹⁶⁹ Et kendt eksempel er den omdiskuterede No Child Left Behind Act (NCLB), der fra 2001 sætter mål for, at alle amerikanske børn skal kunne læse og regne i 2014. Konkret betyder lovgivningen, at alle stater skal anvende trinmål, teste eleverne tre gange indenfor de to områder i løbet af deres skoletid og intervenere, hvis skoler ikke viser årlig fremgang. Da de forestillede resultater udebliver, iværksætter den amerikanske regering supplerende systemer af offentlig belønning, offentlig udstilling (såkaldt "shaming") og assistance (Stecher, 2010). Flere nationale surveys viser, at NCLB fik skoler til at begrænse pensum væsentligt og rette det mod test-systemet. I dag har hovedparten af de amerikanske stater dispensation fra NCLB, men bruger stadig forskellige PBASs til at understøtte uddannelsesudviklingen. Et mere positivt omtalt eksempel på PBASs er den canadiske stat Ontarios succes med efter et fokuseret arbejde med tre indsatsområder at bryde den socioøkonomiske arvs betydning for, hvordan eleverne klarer sig (for det første skal eleverne blive bedre til at forstå og formulere sig, for det andet skal de blive bedre til at regne, for det tredje skal mindst 85 pct. af en ungdomsårgang bestå en ungdomsuddannelse). Her består incitamenterne i, at skoler, der klarer sig skidt, får tildelt flere penge, og skoler, der optager mange svage elever, får flere midler og tilbud om hjælp fra et team, som formidler erfaringer fra nyere forskningsstudier (Notkin, 2009). I en dansk sammenhæng har vi de senere år set opkomsten af målsætninger for uddannelsesområdet (fx Globaliseringsstrategien), offentlig "udstilling" (fx offentliggørelse af karaktergennemsnit for de enkelte folkeskoler i 2011), belønning (fx gymnasiernes taxametersystem) og lovmæssig assistance til skoler, der ikke performer i overensstemmelse med fastsatte mål (fx udspil i forbindelse med Ny Nordisk Skole). Katrin Hjort kalder tendenserne for del af en *School-Effectiveness bevægelse*, som hun identificerer som en evidensbølge, der opstår indenfor sundhedsvidenskaberne og senere breder sig til det sociale arbejde og uddannelsesområdet (Hjort, 2008), således som vi også ser det i de mere generelle besparelsesstrategier for den offentlige sektor fremlagt af Moderniseringsstyrelsen hen over vinteren 2012-2013.

både producere, men også skal håndtere en eksplosiv vækst i uddannelsessystemet op gennem anden halvdel af det 20. århundrede, ikke mindst i USA:

”Unprecedented enrollment numbers not only fostered the growth in the number of institutions, but also created massive universities, particularly complex public systems. At the same time, enrollment increases were accompanied by an unprecedented rate of acceleration in resource acquisition (the infusion of federal financial aid and research funds), output (degree production), and increasingly complex organizational structures.” (Gumport, 1997:12)

I citatet beskriver Patricia J. Gumport efterkrigstidens accelererende udvikling i det offentlige uddannelsessystem, som processer, der ikke bare fostrer flere institutioner, men også øger uddannelsesinstitutionernes størrelse markant. Det er i forlængelse af systemets stadig voksende omfang og rækkevidde, at Stecher et al. evaluerer PBASs som en overvejende positiv måde at kanalisere ressourcer, skille aktiviteter, fokusere processer og reducere spild.

Evalueringen fremfører dog to kritiske observationer, der vedrører det forhold mellem incitamenter og et målbart udkomme, som systemet konstruerer. For det første iværksættes PBASs typisk som del af større reformer, der argumenteres igennem med henvisning til dårlige testresultater (se fx forhandlingerne omkring en dansk folkeskolereform 2012-2013), men ikke begrænser sig til de konkrete problemer (fx forsøget på at rette op på danske børns placering i PISA-testen). I stedet kombinerer reformerne eksisterende og identificerede udfordringer med udviklingsintentioner, der skal skabe et helt nyt uddannelsesbillede.¹⁷⁰ Det betyder, at regeringer ofte blander PBASs med eksisterende tilgange eller supplerer PBASs med andre tiltag (Stecher, 2010:4).¹⁷¹

For det andet er regeringer sjældent bevidste om de dynamikker, der konstituerer det område, hvor et PBA-system indføres. Det betyder, at regeringer iværksætter PBASs i en lang række offentlige sammenhænge verden over uden at vide, om de virker efter hensigten, og hvordan de virker: ”How much is known about the service activity to be subjected to a PBAS, and what implications does this have for the types of performance elements that might be monitored—for example, process measures versus output measures?” (Stecher, 2010:176).¹⁷² Citatet fremhæver, at det element vedrører, hvad der monitoreres, det vil sige ”accountability”-dimensionen, og dens definition er central for Stecher et al.s analyse. Deres positive evaluering af PBASs bygger på, at de fortolker ”accountability” som et

¹⁷⁰ I en dansk sammenhæng kunne et eksempel på et sådan ændret uddannelsesbillede være de ændringer i uddannelsernes elevsammensætning, der dukker op med Globaliseringsstrategiens 95 pct.-målsætning, eller de nye måder at forstå og arbejde med vidensprocesser, som innovationsundervisning, partnerskaber eller tværfaglige samarbejder ligger op til.

¹⁷¹ Eller de skal imødekomme for mange mål (Björnsson, 2012).

¹⁷² Se fx Maja Plums interessante aktør-netværksanalyse af, hvordan styringsredskaber har implikationer for ikke blot den måde en pædagogisk praksis organiseres, men også for hvordan den opfattes (Plum, 2011).

begreb defineret ved "ansvar for en handling" snarere end ved "kontrol af en handling":

"A narrower interpretation views accountability as implying consequences for performance. When an activity provider is held accountable for its performance, the activity presumably suffers if the provider does not perform well and thrives if it does. We prefer this narrower interpretation." (Stecher, 2010:8).

I citatet tydeliggør Stecher et al., at den definition af "accountability"-begrebet producerer en dynamik, hvor incitamentet forbinder præstationer med kendte konsekvenser. Det betyder i deres analyse, at systemets transparens ikke længere ligger i en uddannelsesfilosofisk faktor (som fx lighed), der gør politiske mål og midler synlige, men i systemets forudsigelighed.¹⁷³ Pointen hos Stecher et al. er, at den forskydning tillader, at PBASs kan udvikle en konsekvenskultur snarere end en kultur, der skal kontrollere, at mål og midler efterleves.

Stecher et al.s definition af "accountability" henleder opmærksomheden på, at PBASs er udviklet på baggrund af komplicerede planlægningssystemer, der kan bygge på den komponent af ansvar (og konsekvens), som Stecher et al. fremhæver, fordi de etablerer en kausalitetsforståelse, hvor konsekvensrationalet indgår som det centrale optimeringsredskab i omlægningen af ressourcer indenfor et *allerede kendt og identificeret domæne*. Det er dette *kendte forhold* mellem tid og rum (fx at lære flest mulig i en allerede kendt gruppe at læse bedst muligt), der gør, at PBASs kan konstruere de kausalitetsforbindelser, der kan optimere en eksisterende praksis (Stecher et al., 2010).

Når OECD i deres evalueringsstudier kombinerer kvalitetsmonitoreringer med anbefalinger om implementeringer af PBASs, så kombinerer organisationen i kraft af den indlejrede kausalitetsforståelse, som konsekvenskulturen må bygge på, også tid og rum på tværs af år, landegrænser og tidligere adskilte sektorer på en måde, der stabiliserer bestemte nødvendigheder i uddannelsesudviklingen. Det giver i Stecher et al.s evaluering af PBASs god mening i forhold til at opnå konkrete, afgrænsede resultater. Men systemet møder en række udfordringer, hvis konsekvenskulturen skal stå i stedet for en uddannelsesfilosofisk tilgang: "Hvordan kan man vite hvilke ferdigheder trenges etter ti år eller længere tid? UMULIG eller hva? Men man gjetter og teoriserer og man skriver ned et nøyaktig rammeverk som beskriver ferdighetene og deres sammenheng og hvordan de skal måles." (Björnsson, 2012). Björnssons pointe er, at de stabiliseringer,

¹⁷³ Se fx OECDs beskrivelse af organisationens kvalitetsmonitoreringer som det, der kaster lys over uddannelsesfeltet: "As a result, the past 50 years have brought a fundamental transformation, not just in the level of educational activity but in how educational outcomes are monitored. The size of the investment in education is now too big, and its benefits too central to the success of economies and societies, for the design of effective education systems to take place in the dark. With economic competition now global, countries can no longer afford to measure their education systems against national standards." (OECD, 2011:20).

som OECDs statistikker, analyser og anbefalinger producerer, på en og samme tid er forudsætningen for de forvaltningspolitiske modeller fra PBASs og en effekt, som de producerer.¹⁷⁴ Det er baggrunden for, at Sahlberg fortolker "accountability" som det, der er tilbage, når ansvar er fjernet (Sahlberg, 2011b). Det, der skiller Sahlberg og Stecher et al.s to analyser, er, at ansvar hos Sahlberg vedrører et relativt forhold mellem tid og rum i en ukendt fremtid, som læreren må navigere i med afsæt i en uddannelsesfilosofisk tilgang, mens ansvar hos Stecher et al. vedrører konsekvenskulturen stabiliseringer af et udkomme.

I den forstand kan vi forstå konsekvenskulturen, som et forsøg på at skabe handleredskaber, der kan stabilisere de komplicerede, nye interaktioner, som viser sig med det globale, men for at PBASs kan fungere, må konsekvenskulturen forudsætte, at globalisering udgør et allerede identificeret og kausalt årsags-virkningsforløb i et stabilt rum. I sit oplæg om Pisa-testen spørger Björnsson om konsekvenskulturens præmis - kausaliteten – er et problem eller ej (Björnsson, 2012). Spørgsmålet er retorisk, for hans pointe er, at det ikke er det korrekte spørgsmål at stille af den simple grund, at vi ved så lidt om, hvad kausalitet overhovedet er for en størrelse. Snarere end at diskutere, om den er et problem, burde vi i følge Björnsson spørge til, hvordan vi overhovedet kan forstå kausalitet:

"Alle nåværende internationale studier er korrelasjonelle av natur. Og kross-seksjonelle hvis man ser dem over tid. Sier egentlig ingenting om kausalitet selvom de veldig ofte blir tolket slik, spesielt av politikere. Det som blir kalt trend i PISA er det egentlig ikke, utifra en korrekt forståelse av begrepet. Hvordan kan man da si noe bestemt om erindring over tid? Vi vet veldig lite om kausalitet." (Björnsson, 2012).¹⁷⁵

Björnssons analyse fremhæver, at selvom OECDs kvalitetsmonitoreringer finder sted som en synkron produktion af korrelationer på tværs af lande og en diakron produktion på tværs af sektorer, så kan vi *ikke* i fortolkningerne forstå dem som systemer, der kan forudsige fremtidsscenarier i et absolut forhold mellem tid og rum. Forsøget på at kode, stabilisere og systematisere de komplicerede og

¹⁷⁴ På samme konference siger sociologen Torben Pilegaard Jensen det mere direkte, når han slår fast, at det betyder, at "PISA's metoder forveksles med forklaringer på outcome", og "selve målestokken bliver læringsmål" (Jensen, 2012). Andersen & Jacobsen forstår således også PBASs som en kvalitetsmåling på linje med kvalitetsmonitoreringer, men opdeler dem i interne kvalitetsmålinger (PBASs) i form af en aktiv medvirken gennem selvevaluering (benchmarking, auditing og akkreditering) og eksterne kvalitetsmålinger (fx PISA's kvalitetsmonitoreringer) i form af rankings (Andersen & Jacobsen, 2012:39).

¹⁷⁵ Pilegaard Jensen fremhæver statistikkernes begrænsede bidrag til "viden om betydning af pædagogik, undervisningstilrettelæggelse, skoleressourcer, organisation og ledelse på skoleniveau", som en af svaghederne ved PISA (Jensen, 2012). "Folkeskolekarakterer forklarer kun 17% af variationen i elevernes afslutningskarakterer på hg. Karakterer fra hg er vigtigere for, hvad der kommer ud af hovedforløbet efter afsluttet hg end karaktererne fra folkeskolen. Men karakterer fra folkeskolen har betydning for frafald på hg. Konklusion: De kompetencer der opnås på hg og ikke de oprindelige fra folkeskolen, har størst betydning for succes på hovedforløbet." (Jensen, 2012).

situerede sammenhænge mellem elementer, er imidlertid et vilkår, hvis uddannelsesprocesserne skal kunne skales. Det interessante er, at de nye kausaliteter (kæder af sammenhænge), som kvalitetsmonitoreringerne og de nye teknologier producerer, opløser (af-koder) uddannelsessamlingens stabiliseringssystemer (og det forhold mellem tid og rum, de sætter gennem fx eksamensvæsnet, skemaet, klasserummet). Den udfordring, der kommer til syne, vedrører i den forstand selve sammenhængenes karakter:

“Vi har rikelig med korrelasjonelle data på hvordan utdanningssystemene fungerer. Egentlig så mye at vi har problemer med å tolke motstridende resultater (f.eks. PISA og TIMSS). Vi vet veldig lite om kausalitet. Vi vet at ingenting i dette er enkelt, men multidimensjonelle sammenhenger. Multinivåanalyser (Multilevel) blir brukt – men ikke alle forstår dem. (...) Der findes ikke enkle sammenhænge, når det gælder om at forstå, hvordan uddannelseskvaliteten øges. (...) Vi vet at sammenhenger mellom variabler er ikke de samme i alle land. I Danmark spiller f.eks. socioøkonomisk status en dobbelt så stor rolle som på Island. Men vi er enige om at en variabel er kanskje den aller viktigste og det er: Læreren og hva han gjør. Men der finnes ikke nokk data på det.” (Björnsson, 2012).

Björnssons observation er mere omfattende end, hvordan vi trækker betydning ud af de sammenhænge kvalitetsmonitoreringerne skaber. Den henleder opmærksomheden på, at de gennemgribende forandringer, som PISA-testen blot er et eksempel på, konstituerer og konstitueres af en ny organiserende logik og nye funktioner i uddannelserne.

Hinsides konkurrencediskursen

For at undersøge, hvordan uddannelse bidrager til nye samlinger, må vi imidlertid overskride de koblinger, der stabiliserer mødet mellem globalisering og uddannelse gennem en socioøkonomisk proces, der omfatter målstyring, effektivisering, markedsgørelse og individualiseret kompetenceudvikling (se bl.a. Hjort, 2008, Pedersen, 2010, Plum, 2011, Andersen & Jacobsen, 2012, Aagaard & Mejlgaard, 2012).¹⁷⁶ Problemet er ikke, at koblingerne mellem uddannelse og økonomisk vækst, som går igen i forskningen, producerer fejllæsninger. De uddannelsesfilosofiske diskussioner er, som Apple påpeger i anmeldelsen af rapporten fra OECDs Paris-konference, udgrænset til at vedrøre legitimitetsproblematikker og økonomisk vækst:

¹⁷⁶ Ikke kun de policy-processer, som OECDs studie af dansk uddannelse i 2003, Globaliseringsstrategien i 2006 og OECDs ligestillingsstudie i 2012, er del af, men også meget af uddannelsesforskningen indlejrer globalisering entydigt i en konkurrencediskurs (se fx Petersen, 2011, Plum, 2011).

"In a number of volumes, I have argued that we have witnessed a slow, but now rapidly growing, transformation of not only how we practice education but of what we use education for. Education is increasingly only about the economy. Concerns for efficiency, productivity, and human capital have nearly evacuated all other questions about what purposes education, in general, and schooling, in particular, should serve. A crisis in the economy and in authority relations and capitals' responses to it have defined the terrain of educational debate. Governments at all levels have followed suit as they too increasingly see their educational systems as simply one more tool in their response to economic decline and a loss of cultural and political legitimacy." (Apple, 1992:127).

Sahlberg, som selv er mangeårig rådgiver for OECD, fremhæver, hvordan en række supranationale organisationer som World Trade Organisation (WTO), Verdensbanken og Den Internationale Valutafond (IMF) understøtter de koblinger mellem uddannelse, økonomi og et samfund i forandring, som OECD lancerer. Han identificerer det som en Global Educational Reform Movement (GERM), der fremmer konkurrence, frie valg, test og privatiseringer (Sahlberg, 2011b).¹⁷⁷ De har for det første, som vi så ovenfor, produceret outcome-baserede reformer ud fra ideen om, at klare og høje mål betyder, at lærere og elever forbedrer kvaliteten af det ønskede udkomme. For det andet prioriteret læse- og skrivefærdigheder (literacy) og matematik (numeracy) og dermed trukket timer fra andre fag.¹⁷⁸ For det tredje orienteret undervisning mod et allerede fastlagt pensum med henblik på at minimere risikoen for, at elevernes niveau ikke følger med.¹⁷⁹ For det fjerde implementeret reformer med inspiration fra vurderingssystemer udviklet udenfor uddannelsesverdenen og således signaleret, at der ikke er tillid til uddannelsesområdets interne fornyelseskraft. For det femte udviklet vurderingssystemer tæt forbundet til akkreditering, inspektioner, promovning, belønning, straf og eksterne evalueringer (PBASs), der i en søgen efter effektiv praksis også etablerer et konkurrenceforhold mellem skoler og nationalstater. Samlet set har GERM vedrørt anvisninger indenfor både curriculumudvikling, elevvurderinger, lærerevalueringer og skoleadministration, men betragtet og vurderet uddannelse ud fra de enkeltelementer, som målene sætter fokus på, snarere end som en helhed, der former en uddannelseshverdag (Sahlberg, 2011).¹⁸⁰

¹⁷⁷ På trods af, som han påpeger, at: "No education system has ever been succesful using testing, standardising, competition, choice, accountability." (Sahlberg, 2011b).

¹⁷⁸ Den tendens har været tæt forbundet til PISA, PIRLS og TIMSS, hvor de pågældende færdigheder determinerer om elever, lærere, skoler og hele nationale uddannelsessystemer forstås som succesfulde eller fejlslagne.

¹⁷⁹ Det er det, flere forskere kalder "teaching for the test" (Biesta, 2011).

¹⁸⁰ I Sahlbergs analyse henter GERM ikke kun inspiration fra kvalitetsmonitoreringer og PBASs, men også i kognitive og konstruktivistiske uddannelsesparadigmer, der vinder frem i 1980'erne. De bidrager

Anvisningerne introducerede standardiseringer, indikatorer og benchmarks for læring som en måde for centraladministrationer at holde uddannelserne ansvarlige for deres resultater (Sahlberg, 2011).¹⁸¹ I EU bliver uddannelse efter Maastricht Traktaten (1992) således en væsentlig del af den økonomiske strategi for europæisk udvikling og Bologna-deklaration (1999), Lissabon-traktaten (2007) og dennes afløser Europe2020 (2012) deler træk med OECDs anbefalinger ved at sigte mod at øge andelen af højtuddannet arbejdskraft for at fremme EUs økonomiske vækst og konkurrenceevne på det globale marked (som diskuteres i bl.a. Sarauw, 2011, Aagaard & Mejlgaard, 2012). Nye styringsredskaber, nye organiseringsprincipper, kvalitetssikringer og krav til indhold og udkomme er del af konkurrencediskursens kobling af globalisering og uddannelse (Andersen & Jacobsen, 2012). I de læsninger møder komplicerede mønstre af lokalt forankrede afbødninger og tilpasninger de transnationale forandringsimpulser, hvor koblingerne mellem uddannelse, økonomi og samfund gentænkes gennem konkurrencediskursens vindere og tabere (Aagaard & Mejlgaard, 2012).¹⁸²

Problemet er i princippet heller ikke, at der ofte er en lav grad af viden om og overblik over, hvad reformerne og forandringerne konkret består i, og at processerne har tendens til at være præget af "mytedannelse" både hos reformkritikere og -støtter (Aagaard & Mejlgaard, 2012). Det gælder tesen om, at friere konkurrence forbedrer kvaliteten af uddannelse, som primært bygger på, at amerikanske universiteter klarer sig godt i internationale rankings, men som historiker Howard Hotson i et nyligt studie viser ikke bygger på empirisk data:

"The data which appear, at first glance, to demonstrate the great strength of the US university system are revealed, on even the most rudimentary analysis, to demonstrate nothing of the kind. Measure for measure, US universities are manifestly not the 'best of the best'. If value for money is the most important consideration, especially in an age of austerity, the American model might well be the last one that Britain should be emulating." (Hotson, 2011).

uddannelsesefterskole til at forskyde fortolkningerne af uddannelse fra undervisning ("teaching") i fakta og det, der i stigende grad opfattes som irrelevante færdigheder (ofte forbundet med såkaldte gengivelsesfærdigheder) til læring ("learning"), der betoner oparbejdelse af begrebslig forståelse, problemløsning, samarbejdsfærdigheder og forskellige læringsstile. Uddannelsernes inklusive strategier skifter samtidig fokus fra, at undervisning er for alle, til, at læring er for alle, ved at sætte fælles læringsmål (der skal sikre, at alle er med). I sammenhæng med decentraliseringerne af den offentlige sektor, som vinder frem i samme periode, ser Sahlberg de kognitive og konstruktivistiske tilgange gengivet i vurderingssystemernes argumentation for, hvordan uddannelsernes kvalitet kan sikres på en meningsfuld måde.

¹⁸¹ Som Stecher et al.s gennemgang af PBASs fremhæver, grupperer konsekvenskulturen uddannelseskvalitet og -performance med promoveringer, sanktioner og finansiering ud fra en ide om, at de nye koblinger kan øge uddannelseskvaliteten og elevernes præstationer (Stecher, 2010).

¹⁸² Impulserne slår da også stærkt igennem i den danske uddannelsessektor målt på antallet af uddannelsesreformer. Det gælder både på folkeskoleområdet (41 pct. flere lovændringer det første tiår efter årtusindskiftet end det foregående (Olsen, 2010)), på ungdomsuddannelserne (den omfattende "dobbeltreform" 2005/2007) og på de videregående uddannelser (Universitetsloven i 2003).

Det gælder omvendt også den fremherskende tese om, at de danske universiteter er gået fra uafhængighed til afhængighed af de politiske systemer (italesat gennem tabet af Humboldt-universitets "ikke-betingede" karakter), selvom de fleste er klar over den politisk bestemte indførelse af en lovpligtig skoleembedseksamen (cand. mag) har været af afgørende betydning for dannelsen af noget så centralt som universitets fagdiscipliner (Larsen, 2012).

Problemet er, at kvalitetsmonitoreringernes kausalitetsforhold tilsyneladende er på vej til at miste deres altomfattende forklaringskraft i policy-processerne. Sahlbergs pointe er således, at uddannelsesområdets policy-udvikling er begyndt at forlade kvalitetsmonitoreringernes testsystemer og PBASs i et forsøg på at oparbejde erfaringer med, hvordan det er muligt at håndtere systemer, der bygger på transformative forhold. De retter dermed fokus mod generativ viden (fra "reproduction" til "production") og mod tætte partnerskaber (eller "clusters") som centrale redskaber til uddannelsesudvikling (Sahlberg, 2011). Det etablerer et andet begreb om globalisering end det, konkurrencediskursen (re)producerer gennem nationalstatens møde med andre nationalstater. Og det rejser et presserende spørgsmål: hvis ikke konsekvenskulturen kan afløse opløsningen ("unbundling") af uddannelse, hvordan kan vi så forestille os at stabilisere de nye skaleringer og funktioner, som transaktionerne producerer og produceres af?

Problemet ligger således i, at konkurrencediskursens koblinger gør bestemte sammenhænge i uddannelsesudviklingen læsbare og efterlader andre sammenhænge ulæselige. Hvor det er et vilkår, at et perspektiv også slører et andet, er udfordringen her, at perspektivet (globalisering som konkurrence) gengiver præmissen for det, både dele af policy-processerne og forskning stiller sig kritisk overfor. Globalisering som en dynamik af vindere og tabere på begge niveauer (som det er tilfældet i PISA-testen) låser globalisering til en dynamik, der virker i og gennem nationalstatens egne institutioner (og umiddelbart bekræfter dem) og samtidig binder nationalstatens enhed sammen med dens placering blandt andre stater i et gensidigt kausalitetsforhold.¹⁸³ Indlejringen risikerer ikke bare, men bidrager måske endda per definition til at afmontere mulighederne for at beskrive, analysere og diskutere *andre* dimensioner af de relationelle systemer, der dukker op, hvis ikke vi også samtidig vil fraskrive os muligheden for at tale om globalisering som fænomen.¹⁸⁴

Det er i forlængelse heraf, at Sassen fremhæver behovet for en rammesætning for analyser, "that can take us beyond an emphasis on mitigation and adaptation, today's two dominant approaches." (Sassen, 2012). For at begynde at arbejde med forhold, der ikke er begrænsede af

¹⁸³ Stehr peger på, at ny teknologi og nye transportmåder nedbryder afstanden mellem grupper og individer, men isolationen mellem nationalstater, regioner, byer og landsbyer består: "The world opens up and creeds, styles and commodities mingle, yet the walls between convictions of what is sacred do not come tumbling down. The meaning of time and place erodes while boundaries are celebrated." (Stehr, 1994:7).

¹⁸⁴ Dermed indskrives kritikken af globalisering som konkurrencediskurs sig også i det Tsing kalder "global coherence" (Tsing, 2006:11), der overser de diskontinuiteter og uventede alliancer, der gennem kreative friktioner genskaber globale muligheder.

afbødning og tilpasning,¹⁸⁵ foreslår Sassen at fokusere på de komplicerede mellemrum, hvor nye transaktioner mellem enheder finder sted. Det binder tilbage til hendes introduktion til *Houses of Happiness* i Berlin, der fremhævede værkets evne til at aktivere nye interaktioner, som kan medvirke til en nødvendig begrebsliggørelse af forandrede forhold (se kapitel IV. *Det globale som en ny horisont for kulturel produktion – en begrebsafklaring*). Første skridt i afhandlingens bidrag til en aktivering og afsøgning af nye interaktioner på uddannelsesområdet er et sidste analytisk forandringsforløb. Det undersøger processer, der omgiver det globale og lokales nye decentraliserede adgang, simultanitet og gensidige forbindelser eller det Sassen kalder "multiscalar levels of activity" (Sassen, 2008).

Selvom Paris-konferencen i 1988 (og GERM) opløser centrale dimensioner af uddannelsessamlingen, er det ikke nødvendigvis det vendepunkt, der som uddannelsessamlingen kan stabilisere de nye organiserende logikker og nye funktioner. Hvis det er tilfældet, hvor skal vi så lokalisere analyser af dem med henblik på at begynde at navigere i og dermed bidrage til at "kode" dem? Det er hvad den anden analysedel vedrører.

¹⁸⁵ En kritisk tilgang kan placere kanon-arbejdet under den forrige regering og Ny Nordisk Skole som afbødninger af en fortolkning af globalisering, der betoner tabet af national identitet, og det parallelt hermed øgede fokus på danske elevers placering i PISA-undersøgelserne som tilpasninger til en fortolkning af globalisering, som betoner øget konkurrence.

NYE GRÆNSEDRAGNINGER I GYMNASIET:

IX. Grænsfeltet som mellemrum

"If there is one theme that captures aspects of all I have discussed, it is the notion of borders."

(Sassen, 2006:212)

I den første analysedel GYMNASIET SOM SAMMENHÆNG afsøger jeg gennem diakrone konstellationer, hvordan kædetænkningen stabiliserer gymnasiets funktioner i et relationelt system, hvis organiserende logik har nationalstaten som både strategisk afsæt og normativ orden. Gennem samme forandringsanalytiske tilgang undersøger jeg dernæst, hvordan konkurrencediskursens koblinger mellem uddannelse og globalisering skaber multiskalære transaktioner, som destabiliserer uddannelsessamlingens dominerende grænseregime. Processerne, der konstitueres af kvalitetsmonitoreringer og søges holdt sammen af konsekvenskulturen, transformerer dannelsesbegrebet og forskyder den studieforberegende dimension, herunder de funktioner i uddannelse, der vedrører social ligestilling.

I denne analysedel afsøger jeg gennem synkrone konstellationer, hvordan de nye transaktioner kodes igennem det globale og lokales gensidige forbindelser, decentraliserede adgang og simultanitet. Det gør jeg indledende gennem et udsnit af uddannelsesreformer verden over. Dernæst gennem et eksempel på, hvordan de nye tendenser kommer til syne i to omfattende reformer af det danske gymnasium i 00'erne: gymnasireformen i 2005 og strukturreformen i 2007. Hensigten er ikke at beskrive udtømmende, hvad der sker i reformprocesserne, men at lokalisere *hvor* vi kan iagttage, *hvordan* stadig informelle transaktioner mellem enheder finder sted. Jeg slutter kapitlet med at foreslå, at vi i opkomsten af nye grænselister finder de mellemrum, som Sassen foreslår at aktivere for at øge læsbarheden af de forandringsprocesser, vi befinder os i, og komme ud over det kriseprog af tilpasninger og afbødninger, der opløser samtiden som mulighedsrum (Sassen, 2008).

Fællesglobale tendenser

Pasi Sahlbergs pointe om, at flere uddannelsesaktører forlader konkurrencediskursens kobling af globalisering og uddannelse, en kobling han døber GERM (Global Education Reform Movement), øger behovet for at undersøge, hvordan uddannelse også stabiliseres uden om kvalitetsmonitoreringernes testsystemer og konsekvenskultur.

Et hurtigt blik på beskrivelser og analyser af reforminitiativer fra så forskellige uddannelseskontekster som Danmark, Canada, USA, Bhutan, Indien, Brasilien, Zimbabwe, Syrien, Afghanistan, Egypten, Singapore og Hong Kong viser, at en række fællestræk går igen i flere af dem (se

fx Borchgrevink, 2010, Law, 2004, Amirthalingam, 2011, Bobinski, 2011, Tsanga, 2011, Gordon, 2011).¹⁸⁶

For det første formulerer reformerne en forskydning i de pædagogisk-didaktiske tilgange fra lærer-centrerede til elev-centrerede. Afsættet kan enten være curriculum-forankret eller proces-forankret (se fx distinktionen mellem globaliseret uddannelse og global uddannelse i Amirthalingam, 2011). Den første tilgang fortolkes ofte med afsæt i motiverende og engagerende strategier, der gennem dynamiske, men kontrollerede processer baseret på elevernes deltagelse øger elevernes evne til at lære et relativt defineret vidensindhold (fx et undervisningssystem som Cooperative Learning (CL), se Kagan, 2006). Den sidste tilgang tager afsæt i et transformativt vidensbegreb, der i højere grad end fx CL sigter efter at systematisere vidensprocesser end tilegne et allerede defineret vidensindhold (Darsø, 2011). Den foldes ofte ud gennem projektarbejde og undervisning udenfor skolens bygninger i tætte samarbejder med det omkringliggende samfund. Derved søger den at gøre op med forskellige transfer-udfordringer ved at arbejde med elevernes evne til at overføre viden fra en kontekst til en anden (Argyris, 1996) og understreger et gensidigt forhold mellem en processuel (formal) og substantiel (material) dannelse (Klafki, 2004), der retter fokus mod generativ viden og tætte partnerskaber.

For det andet betoner reformbeskrivelserne en række nye forbindelser mellem tidligere adskilte fagdiscipliner. Typisk ved at fremhæve, hvordan elevernes forståelse af problemstillinger og almenmenneskelige spørgsmål understøttes bedre, når de tilgås tværfagligt og tematisk end fagdisciplinært. Ikke overraskende er den tværfaglige betoning i beskrivelserne ofte forbundet med universalistiske dannelses tanker, der fremhæver globale sammenhænge, deltagelse i demokrati og multiperspektiviske og reflektive tilgange som centrale for elevernes evne til at orientere sig i og tage del i deres omverden (se fx Amirthalingam, 2011 og Law, 2004). I flere af reforminitiativerne kobles den tværfaglige orientering og den ovenfor beskrevne øgede processuelle (og transformativ) tilgang til viden – fx i beskrivelsen af det tværfaglige fag Almen Studieforberedende forløb (AT), der oprettes med den danske gymnasireform i 2005:

”Almen studieforberedelse har til formål at udfordre elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans i anvendelsen af faglig viden gennem fagligt samarbejde samt styrke deres

¹⁸⁶ Jeg har set på en kombination af præsentationer og analyser af reformer af offentlige grundskolesystemer, reformer i private skolesystemer og reformer, der vedrører juridiske uddannelser. Det sidste af samme årsag som Sassen, der fremhæver jura som et af de centrale steder for undersøgelserne af de interne transformationer af stater: ”I find myself far closer to some of the legal scholarship on the state than with the International Political Economy (IPE) scholarship on globalization, which has not really examined the internal transformation of the state in great detail and deals with ”the state” as a unitary category.” (Sassen, 2006:229). Det er klart, at der er langt fra reformbeskrivelserne og så til den aktuelle uddannelsespraksis, så gennemgangen er blot et udtryk for fælles tendenser i de diskurser, der omgiver reformprocesserne.

evne til på et bredt fagligt og metodisk grundlag og i et fremtidsorienteret perspektiv at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling. Desuden skal almen studieforbereelse styrke elevernes evne til at sammenholde viden og metoder mellem fag og bidrage til at kvalificere deres valg af fag i gymnasiet og deres valg af videregående uddannelse.” (Gymnasiebekendtgørelsen, 2010).¹⁸⁷

Bekendtgørelsens beskrivelse af AT fremhæver, at forløbene skal koble elevernes evne til at forbinde fag og metoder for fremadrettet at forholde sig til sig selv og deres omverden (dannelsesdimensionen) og til deres valg af videregående uddannelse (den studieforbereende dimension). Det griber ind i et tredje fællestræk, der i flere af reformbeskrivelserne spænder uddannelsernes relevans- og inklusionsdiskussioner ud mellem stigende globale transaktioner og en rekonfigurering af, hvordan det lokale, territoriale fællesskab defineres:

”We were conscious that while we were a common law school based on the English system with a natural affinity to the Western common law tradition, we were also an Asian law school surrounded by neighbours whose legal traditions were civilian, mixed and pluralist. (...) We also did not want to go from being an “English” law school to becoming an “American” law school. Hence, we ensured that a large proportion of our international and comparative law electives were Asian in nature. There are permanent electives on aspects of Indian, Chinese, Japanese, Indonesian and Malaysian law, with other jurisdictions covered on an ad hoc basis. In addition, we have a regular course on European Union Law.” (Kumaralingam, 2011)

Citatet er fra en reform af det Juridiske Fakultet på The National University of Singapore og betoner, hvordan tidligere territoriale grænser og koloniale magtforhold bliver porøse i mødet med det globale som ny fortolkningshorisont. Beskrivelsen fremhæver, at den stigende udveksling (der ofte anses som en trussel mod kulturel og sproglig diversitet) også styrker orienteringer mod en lokalt defineret praksis og politik (Reinke, 2004).¹⁸⁸

¹⁸⁷ Der skal afsættes 200 timer til AT i løbet af det treårige uddannelsesforløb.

¹⁸⁸ De nye decentraliserede tilgange til curriculum er tydeligst i flere af reformerne i tidligere kolonier, der både strukturelt og fagligt gør op med rester af koloniale uddannelsessystemer, men optræder også i varierende grad og gennem ganske anderledes manifestationer i reformerne i fx vestlige uddannelsessystemer. Når engelsk i stigende grad får status af andetsprog og ofte eneste andet sprog, som vi fx også kan se tendenser til herhjemme. Når tidligere magthierarkier udfordres ved at omfattende, regionale nøglesprog som fx russisk og fransk i forlængelse heraf rykker ned som tredje sprog eller helt ud af uddannelserne, som vi fx også ser accentueret herhjemme efter gymnasireformen i 2005, hvor fremmedsprog som tysk, fransk, spansk og russisk presses. Eller når lokale sprog og kultur aktualiseres som bærende i uddannelserne, som vi også ser i den danske kanondebat fra 2004-2006.

For det fjerde fremhæver flere af reformbeskrivelserne et øget samarbejde med andre uddannelsespartnere og eksterne aktører, som ikke nødvendigvis er begrænset af, forankret i eller konstituerende for et nationalt system. I et eksempel fra det Juridiske Fakultet på University of British Columbia i Canada beskriver dekan Mary Anne Bobinski således selve den definerende reformproces som et samarbejde med interne og eksterne aktører:

As one of Canada's leading law schools with highly sought-after graduates and yet significant resource constraints, the Faculty had not engaged in a fundamental curriculum review in over twenty-five years when we committed to taking up the challenge. The process was surely not easy, running over three years of internal and external consultations, including broad-based consultations with law firms and alumni. The results were significant, with substantial modifications to the courses in the first year curriculum and upper year required curriculum designed to incorporate greater focus on transnational law, regulation, and ethics, among other things. (Bobinski, 2011)

For det femte peger reformbeskrivelserne på et behov for at forstå og tilrettelægge uddannelsessystemer (herunder pensum, fag og forløb) langt mere dynamisk. Det binder an til, hvordan de tidligere fire tendenser kan organiseres. Bobinskis eksempel fra det canadiske universitet foreslår at tilgå systemet som en ramme, der skal kunne understøtte en fortløbende uddannelsesudvikling:

(...) As exciting as these changes have been, the major lesson of the process was that we needed to move toward a more flexible approach to curriculum reform. We have resisted the idea that these fundamental reforms should become fixed features of the curriculum and have instead continued to study and to revise the curriculum in some way virtually every year. Once started, the process of reform can generate its own momentum. This flexible approach to our curriculum will be helpful as we face the opportunities and challenges ahead, ranging from our move into a new, technologically advanced law school building in the summer of 2011 to the demands for curriculum reform created by an entirely new accreditation regime. More fundamental changes are clearly on the horizon. (Bobinski, 2011)

Bobinskis beskrivelse fremhæver et sigte mod at skabe en bæredygtighed, hvor systemer kan tilpasses nye formål uden at blive destrueret. Dermed trækker hun på en ide om et "åbent system", der, som Sennett noterer i citatet i afhandlingens indledning, kan kombinere formelle og informelle, designede

og uplanlagte ("un-designed") elementer og processer. Det særegne ved "åbne systemer" som organiserende struktur er deres fokus på simultane processer, der tillader dissonanser:

"Rather than a lock-step march towards achieving a single end, we look at the different and conflicting possibilities which each stage of the design process should open up; keeping these possibilities intact, leaving conflict elements in play, opens up the design system. (...) In sum, we can define an open system as one in which growth admits conflict and dissonance."
(Sennett, 2006:4).

I citatet beskriver Sennett, hvordan det åbne system ikke er et konfliktfrit system, men snarere et system, der indarbejder et af de for Sennett centrale vilkår i det sociale, nemlig at forbindelser (forstået som valenser eller tilknytninger) ikke etableres på et øjeblik men gennem transaktioner over tid.

Samlet set peger reformbeskrivelserne på et opgør med "outdated curricula" (forstået som uden relevans for en samtid) og "outdated teaching methods" (forstået som udenadslære) og betoner elevernes tilegnelse af kompetencer ("knowing how") fremfor et fastlagt pensum ("knowing what") (Gordon, 2011). At de fem tendenser går igen i reforminitiativer verden over, betyder ikke, at de aktualiserer præcis samme spørgsmål og praksis (Aagaard & Mejlgaard, 2012).¹⁸⁹ De optræder snarere som lokale manifestationer af fællesglobale bevægelser (Tsing, 2005),¹⁹⁰ hvis nye organiserende logikker og funktioner (hvad enten der er tale om elev-centrering, tværfaglighed, lokal-global orientering, samarbejde og åbne, fleksible systemer) udfordrer det enkelte, nationale uddannelsessystems dominerende grænseregimer (herunder pensumstyring, skemalægning, uddannelsesforløb og socio-politiske hierarkier) ved at betone viden som generativ og processuel.

En dansk sammenhæng

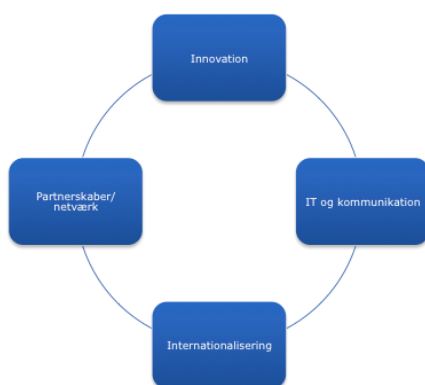
De fællesglobale tendenser i form af øget elev-centrering, tværfaglighed, lokal-global orientering, partnerskaber og åbne, fleksible systemer foldes i en dansk gymnasiesammenhæng ud gennem fire indsatsområder, der går igen, når vi ser på de projekter, der de senere år har fokuseret gymnasiernes

¹⁸⁹ Jf også Sassens analyse af, hvordan funktioner netop er afhængige af lokale og varierende tilknytninger (valenser), der skaber forskellige samlinger med potentielt divergerende egenskaber.

¹⁹⁰ De udfordrer således også selve ideen om universaliteter, og dermed både forestillinger om globalisering som homogenisering eller vestliggørelse (populariseret gennem et begreb om globalisering som McDonalisering efter Ritzers bog *The McDonaldization of Society* fra 1993 om amerikansk kulturs udbredelse), såvel som globalisering som kosmopolisering ud fra en fælles forståelse af et verdenssamfund.

udviklingsprocesser.¹⁹¹ Der er for det første tale om det internationale område, der er blevet støttet gennem fx partnerskaber med skoler i udlandet, gennem studieture, der går til destinationer udenfor Europa, gennem sprogudviklende initiativer (fx kinesisk og arabisk) og gennem IB-linjer (*International Baccalaureate Schools*). For det andet om IT og Kommunikationsområdet (IKT), som gymnasierne har forsøgt at udvikle fx gennem rene iPad-klasser eller ved at blive papirløse, men som også vedrører, hvordan de enkelte gymnasiers planlægning og kommunikation er flyttet til intranetplatforme som *Fronter* og *Lectio*. For det tredje er der tale om partnerskaber, der ikke kun omfatter ovennævnte skolepartnerskaber, men også et øget samarbejde med virksomheder i lokalområdet (fx Struer Statsgymnasiums samarbejde med B&O), institutioner (fx Helsingør Gymnasiums samarbejde med Danmarks Tekniske Museum) og ngo'er (fx Rosborgs samarbejde med Operation Dagsværk).¹⁹² For det fjerde innovationsundervisning, der som anført under de fællesglobale tendenser, dukker op med det øgede fokus på et transformativt vidensbegreb og en øget interesse (og mulighed) for at forankre undervisning i konkrete cases og tilgå materialet tematisk og ofte i partnerskaber med gymnasieeksterne aktører.

Indsatsområderne udvikles (med få undtagelser) isoleret fra hinanden fx forankret i en bestemt studieretnings lærerteam (det vi på rektorens kortlægning så som en "søjle" – se kapitel VI. "*A matter of indifference*" - *gymnasiet som sort boks*), men som gennemgangen af de enkelte områder ovenfor viser, griber de i praksis ind i hinanden. I den forstand kan de med fordel betragtes som gensidige udviklingsområder, når fx internationale partnerskaber integrerer IKT i processer, der tager afsæt i innovationsundervisningens transformative vidensbegreb (min illustration):



¹⁹¹ De dukker op, når man søger på gymnasiernes hjemmesider (i det enkelte gymnasiums beskrivelse af profil eller strategi), men også når vi ser på bevillingssatsninger som fx innovationsprojektet *Gymnasiet tænkt forfra* fra Region Hovedstad (6 deltagende gymnasier) eller internationaliseringsprojektet *Internationale skolepartnerskaber* i Region Midtjylland (4 deltagende gymnasier).

¹⁹² Eksemplerne er fra netværket omkring Globale Gymnasier. De første to fra de partnerskaber, gymnasierne startede op i forbindelse med Going Global Cup (<http://globalegymnasier.dk/tags/going-global-cup>), det sidste fra det samarbejde Rosborg startede op om en udbygning af ODs undervisningsplatform i forbindelse med NV-forløbet i 2009 (<http://globalegymnasier.dk/tags/zimbabwe>).

Samtidig kombineres de ofte med nye vurderings- og evalueringsprojekter, der kan koble mellem en formativ og summativ brug af evaluering og derved kvalificere en undervisning, hvis formater forstyrrer de eksisterende bedømmelseskriterier til eksamen.

De fire indsatsområder kombineres desuden med en række initiativer, der skal understøtte elevernes muligheder for at gennemføre gymnasiet i form af lektie-caféer, mentorordninger og udbygget studievejledning, deres muligheder for at udvikle sig i form af talentpleje, gymnasiets evne til at tiltrække elever i form af en klar profil (understøttet af indsatsområder) og et godt socialt miljø. Lige som indsatsområderne kan den type initiativer ikke ses som adskilte områder, men motiveres typisk af hinanden.

- Gymnasiereformen 2005

Der er tale om indsatsområder og initiativer, der for de flestes vedkommende tager fart med den danske gymnasiereform, som træder i kraft med skoleåret 2005. Reformen er forberedt af skiftende undervisningsministre og embedsmænd, som op gennem 1990'erne og ind i 00'erne iværksætter udviklingsprojekter, redegørelser og rapporter med henblik på at genfortolke begreber som faglighed, viden og dannelse og sikre videre uddannelse for stadig flere.¹⁹³ Da reformen vedtages d. 28. maj 2003 er den resultat af lange forhandlinger og et bredt forlig med deltagelse af alle partier i folketinget undtagen Enhedslisten.¹⁹⁴

Grundlæggende omfatter reformen indførelsen af et fælles grundforløb på et halvt år og et såkaldt studieretningsforløb på to et halvt år. Den hidtidige linjeopdeling i en sproglig og matematisk linje ophæves til fordel for en bredere vifte af studieretninger, nye læreplaner med afsæt i kompetencer og mål udvikles for alle fag, og uddannelsestiden til de enkelte fag justeres.¹⁹⁵ Hensigten med den nye fordeling af uddannelsestid er – ud over at styrke de naturvidenskabelige fag - at skabe en ramme (studieretningen) for en tværfaglig undervisningsudvikling, der også omfatter et samspil med obligatoriske kernefag som dansk og historie. Forløbene Almen Studieforbereelse (AT), Almen

¹⁹³ Se fx Undervisningsministeriets Uddannelsesredegørelse i 2000, regeringens handlingsplan "Bedre uddannelser" i 2002 og Uddannelsesstyrelsens temahæfteserier i 2003 og 2004 om fremtidens uddannelser, samt den daværende regerings handlingsplan "Bedre uddannelse": "Reformernes primære formål er at styrke uddannelsernes faglighed sådan, at de gymnasiale uddannelsers studieforbereende kompetencer forbedres, og sådan at uddannelserne får et indhold, der sikrer eleverne de kompetencer, de har brug for i efterfølgende uddannelse. Herved skabes også bedre overensstemmelse i forhold til adgangsbetingelserne til de videregående uddannelser." (Regeringens handlingsplan, 2002:21)

¹⁹⁴ Enhedslisten står udenfor forliget med henvisning til manglende loft over klassekvotienter. Siden indført i november 2011, som fleksibelt loft, hvor der max må være 28 elever i stamklasserne.

¹⁹⁵ "1) dansk A: 260 timer, 2) historie A: 190 timer, 3) engelsk B: 210 timer, 4) idræt C: 150 timer, 5) matematik C: 125 timer, 6) naturvidenskabeligt grundforløb: 60 timer, 7) samfundsfag C: 75 timer, 8) studieretningsprojektet: 50 timer. Stk. 2. Der afsættes 75 timer til øvrige fag på C-niveau, 125 timer til løft fra C- til B-niveau og 125 timer til løft fra B- til A-niveau. Stk. 3. Den angivne uddannelsestid omfatter uddannelsestiden til fagenes samspil i almen studieforbereelse og almen sprogforståelse, jf. § 84, samt uddannelsestid, der anvendes i henhold til § 89." Gymnasiebekendtgørelsen, 2010 §83

Sprogforståelse (SP) og det Naturvidenskabelige Grundforløb (NV) skal sammen med målet om en generel toning af fagene sikre, at studieretningernes undervisning opleves som et sammenhængende hele.¹⁹⁶ Opgøret med den stærke fagopdeling trækker på argumenter om øget anvendelsesorientering, som også var afsæt for 1871-reformens indførelse af den naturvidenskabelig-matematisk linje og for 1903-reformens orientering mod talte fremmedsprog som tysk, fransk og engelsk. Lige som de tidligere reformer tvinger den fagene i nye retninger. Dermed løsner reformen nogle af de tilknytninger, der op gennem samlingen af uddannelserne har konstitueret gymnasiets virkemåde og universitetets fagdiscipliner (Uddannelsesredegørelse, 2000, Jensen, 2008).

Da reformen træder i kraft i august 2005, er de organisatoriske og faglige ændringer tydelige: fag bliver nedlagt eller beskåret, lærerkræfter flyttes rundt pga. fagforandringer, nye tværfaglige kombinationer opstår med oprettelsen af studieretninger, teamsamarbejder dannes omkring studieretninger og grundforløb, en ny karakterskala indføres og elever og læreres ugeskema ændrer sig løbende hen over året. I rektorens kortlægning kommer gymnasireformen til syne i venstre side af papiret i form af "søjlestrukturen", der på Københavns åbne Gymnasium organiserer de nye studieretninger (se afsnit "Elevdeltagelse i gymnasiets hverdagsliv og organisation" i kapitel VI. *"A matter of indifference" - gymnasiet som sort boks*).

Trods bred enighed om behovet for en større reform af gymnasieområdet fremhæver flere uddannelsesforskere og -historikere, at gymnasireformen er mere end forventelig svær at håndtere i de efterfølgende fortolknings- og realiseringsfaser (Hjort, 2008, Pedersen og Ryberg, 2012, Grindner-Hansen, 2004). Uddannelsesforskerne Katrin Hjort og Peter Henrik Raae foreslår, at det ikke kun skyldes, at reformen foranlediger store ændringer i gymnasiets specialiseringer (faglighed) over meget kort tid, men også at den har karakter af forhandlingskompromis. I en diskursanalyse af den endelige reform og de politiske forhandlingsudspil, der leder op til det brede forlig, peger de således på, at fire forskellige diskurser trækker reformen i hver deres retning (Hjort, 2008). Illustrationen viser Hjort og Raaes

PROJEKTDISKURS Videnskabsfag: Fokus på tværfagligt projektorienteret arbejde mhp. at styrke de studerendes kreativitet og kritiske sans, deres selvstændighed og samarbejdsevne.	KOMPETENCEDISKURS Konkurrencedygtighed: Fokus på udvikling af de studerendes faglige, almene og personlige kompetencer mhp. at styrke deres evne til at konkurrere på et globaliseret marked.
KANONDISKURS Kulturelle værdier: Fokus på styrkelse af de studerendes kendskab til traditionelle (især nationale, danske) faglige og kulturelle værdier mhp. at øge sammenhængskraften i det danske samfund.	RESULTATDISKURS Målbare resultater: Fokus på de studerendes karaktærgennemsnit, gennemførelsesprocent, overgangsfrekvens til videre uddannelse mhp. at øge effektiviteten af uddannelsen.

¹⁹⁶"200 timer af uddannelsestiden i hele forløbet til studentereksamen skal anvendes til almen studieforberedelse. Skolens leder beslutter for den enkelte klasse, hvordan uddannelsestiden til almen studieforberedelse skal fordeles over hele forløbet." Gymnasiebekendtgørelsen § 86: "Forløbet i almen sprogforståelse omfatter en uddannelsestid på mindst 45 timer. Almen sprogforståelse skal tilrettelægges i et samarbejde mellem dansk og fremmedsprog, herunder latin. Stk. 2. Den uddannelsestid, der medgår til almen sprogforståelse, er en del af uddannelsestiden i dansk, engelsk og 2. fremmedsprog. Skolens leder afgør fordelingen mellem fagene." Gymnasiebekendtgørelsen §84

identifikationer af en tværfaglig kompetencediskurs og en projektdiskurs, der begge - med to forskellige afsæt - er forankret i opbygningen af nye tilgange til undervisning¹⁹⁷ og understøttes i gymnasiebekendtgørelsen under §1, hvor aktiv deltagelse, demokratisk dannelse og inkluderingen af lokale, nationale og globale niveauer betones (stk. 4 og 5), samt i fordelingen af timer til tværfaglig undervisning (§83 og §84). Heroverfor står en kanondiskurs, der primært er forankret i de enkelte fags læreplaner og fastholder en nationalkulturel tilgang til pensum, samt en resultatdiskurs, der øger fokus på karaktergennemsnit, gennemførselsgrad og målbar kvalificering (Hjort, 2008).

- Gymnasiernes selveje 2007

Selvom opmærksomheden fra både ledelses- og lærerside hovedsageligt er orienteret mod gymnasiereformens nye retningslinjer, fortolkes og realiseres de dog i praksis allerede fra 2007 i et samspil med det selveje, der indføres med strukturreformen. Strukturreformen, der bliver forhandlet på plads i efteråret 2004, halvandet år efter gymnasiereformen er underskrevet, vedtages hen over foråret og forsommeren 2005 af et snævert flertal bestående af den daværende regering og Dansk Folkeparti og træder i kraft 1. januar 2007. Den ændrer fordelingen af de offentlige ansvarsområder gennem kommunesammenlægninger, oprettelsen af regioner og nedlæggelse af amter, som gymnasierne hidtil har hørt under. I en kombination af centralisering og decentralisering føres gymnasierne med reformen ind under Undervisningsministeriet som selvejende statslige institutioner med egen bestyrelse og økonomi, mens Undervisningsministeriet primært fokuserer på retningsgivende styringsredskaber, der sætter stadig større fokus på den økonomiske fordeling af midler til gymnasierne, herunder taxameterpenge og tilskud til kapacitetsudvidelser.¹⁹⁸

Med selvejet flytter det overordnede strategiarbejde på gymnasieområdet fra amterne til den enkelte skole, herunder udvikling af handlingsplaner, indsatsområder og skoleprofil. Det lægges ind under en lovpligtig, ansvarshavende og retningsgivende bestyrelse, hvis sammensætning er defineret dels af Undervisningsministeriet, dels af gymnasiet selv. Den tæller ud over gymnasiets rektor og medlemmer indstillet af medarbejderne (en med stemmeret, en uden) og af eleverne (en med stemmeret, en uden) et flertal af eksterne repræsentanter fra folkeskoler, de videregående

¹⁹⁷ Fx gennem en række tværfaglige konstellationer som NV, AT, SP, samt etableringen af studieretninger, hvor fagene - herunder de obligatoriske fag (fx historie, dansk) - skal tones indbyrdes i forhold til studieretningsfagene.

¹⁹⁸ Taxameterpenge tildeles pr årselev og opdeles i undervisningstaxameter (54.600 kr), færdiggørelsestaxameter (13.900 kr), fællesudgiftstaxameter (7.200 kr) og bygningstaxameter (8.300 kr) (tallene gælder finansåret 2011. Hansen, Mads Gram: Notat om finanslovsforslag 2012, dok. 133313, 30.9.2011, www.gl.org). Katrin Hjort kalder det sidste en re-centraliseringsfase gennem resultatstyring (Hjort, 2008). Taxameter er således ikke kun en måde at fordele midler på, men også et PBA, der skal motivere større optag og modvirke frafald. Desuden er der "i perioden 2010-2012 afsat i alt 200 mio. kr. på § 20.48.06 til tilskud til kapacitetsudvidelser til institutioner med udbud af almengymnasiale uddannelser." Økonomi og Koncernafdeling, 2012:1

uddannelser, repræsentanter fra kommuner, institutioner, ngo'er, kulturliv, medier og erhvervsliv.¹⁹⁹ Bestyrelsen ikke blot redefinerer, men konstituerer repræsentativt hvilke aktører, gymnasiet varetager (eller bør varetage) uddannelse under hensyn til - det være sig strategisk, udviklingsmæssigt eller i kraft af mere direkte forpligtelser (gymnasiets forbindelser til grundskole og videregående uddannelser som formaliseret under uddannelsessamlingen). Rektors rolle i den nye struktur bliver at sikre den daglige ledelse, herunder det overordnede ansvar i forhold til undervisningsministeriets retningslinjer, og samtidig igangsætte og varetage udviklingsprocesser i overensstemmelse med de handlingsplaner, som bestyrelsen godkender.²⁰⁰ Det indebærer at foretage de strategiske og økonomiske prioriteringer, der kan nærme gymnasiets hverdag til de visioner, som ligger til grund for gymnasireformen og selvejet, og til de fortolkninger af uddannelsesudvikling, som udarbejdes i gymnasiets bestyrelse og de forskellige råd og forsamlinger.

Decentraliseringerne af det strategiske niveau flytter nye former for magtforhold ind på skolen, som Dorthe Pedersen og Marie Ryberg peger på i deres rapport om ledelses- og organisationsudvikling i gymnasiet (Pedersen og Ryberg, 2012):

"Her støder nye ledelsesopfattelser om at lede selvledende medarbejdere og team sammen med tidligere idealer om kollegialt demokrati og traditionen om at pædagogisk råd er det øverste organ i skolens beslutningsstruktur. Med en ny formel ledelsesstruktur og en ny måde at lede på bliver team, projektgrupper, udvalg og individuelle ledelsesrelationer nye konkurrerende veje til kommunikation og involvering. Helhed søges skabt ad nye veje og der opstår behov for at skabe andre former for legitimitet omkring disse. Hvor det tidligere var et funktionelt lærer- og elevdemokrati, der satte den legitime ramme for kollektiv bindende beslutninger på den enkelte skole, bliver det i disse år i stigende grad et spørgsmål om at have en åben og responsiv ledelse, en god samarbejdskultur og en høj i etik i en mere synlig personaleledelse." (Pedersen & Ryberg, 2012:25).

¹⁹⁹ Reglerne for bestyrelsessammensætning er formuleret således: "I alt 6-10 medlemmer med eksternt flertal. Krav at der blandt de eksterne er erfaring med uddannelsesudvikling, kvalitetssikring, ledelse, organisation og økonomi." UVM 21.3.2012, <http://www.uvm.dk/Administration/Bestyrelse-og-ledelse/Bestyrelser/Regler-for-bestyrelsesarbejde>

²⁰⁰ "Hvad der er rektors ansvar og opgaver, er helt overordnet defineret i to love: institutionsloven og gymnasieloven. Men det er op til rektor selv at fortolke og beslutte hvordan ledelsesopgaverne organisatorisk set skal forankres og løses. Ifølge institutionsloven er rektor ansvarlig for den daglige ledelse af gymnasiet og for institutionens virksomhed over for gymnasiets bestyrelse. Gymnasieloven definerer, at rektor er skolens daglige leder, der både har det pædagogiske ansvar for skolens undervisning, prøver og eksamen og ansvaret for at lede og fordele arbejdet mellem skolens ansatte." <http://www.eva.dk/projekter/2011/ledelse-i-det-almene-gymnasium>

I citatet beskriver Pedersen og Ryberg, hvordan rektors ledelsesmæssige muligheder som rektors ansvar ændrer karakter i de nye fortolkningsrum, og udfordrer, hvordan skolen skaber deltagelsesmuligheder, herunder definerer og konsoliderer deltagelse. I rektorens kortlægning kommer strukturreformens selveje til syne i form af gymnasiets bestyrelse, der hurtigt (som lovpligtig) er blevet formaliseret i gymnasiets organisering, men også i form af den nye bevidsthed om forskydningerne i gymnasiets organisatoriske strukturer, som Pedersen og Ryberg er inde på i citatet.

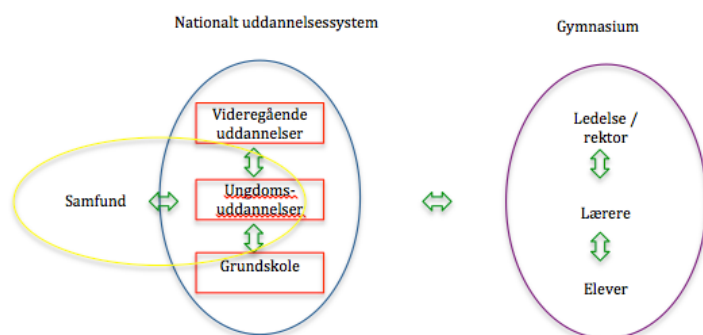
Frem til 2010, hvor gymnasierne køber deres bygninger af staten, er det således de udviklingsstrategiske og de ledelsesorganisatoriske dimensioner af selvejet, som fylder mest. De økonomiske styringsprocesser (primært taxameterpenge, men fra 2013 også lønforhandlinger), som selvejet igangsætter eller bliver ramme om, bliver først mærkbare i den daglige uddannelsesorganisering og -praksis, da sammenhængen mellem elever, gennemførelse og udviklingsmidler for alvor bliver synlige for både ledelse og lærere med overtagelsen af bygningerne og påbegyndelsen af massive udbygnings- og ombygningsaktiviteter. Den lokale, selvstændige skoleudvikling omkring gymnasierereformen, som finder sted gennem uafhængige skolebestyrelser (herunder strategier for økonomi og profileringer), sker herefter i et tæt samspil med de centraliserede reguleringer og styringsredskaber (som taxameter og kapacitetsudvidelse).

- Dobbeltreformen

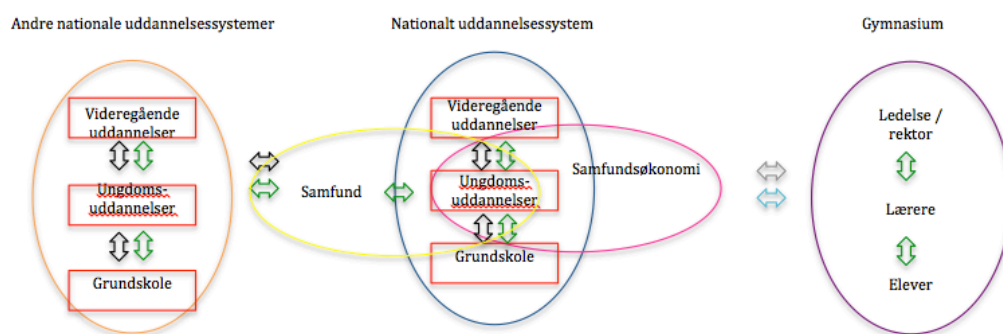
Hjort påpeger allerede i 2008, at gymnasierereformen (2005) og selvejets (2007) processer ikke kan adskilles, fordi gymnasierereformens introduktion af et nyt fagligt indhold og nye pædagogisk-didaktiske tilgange virker sammen med og gennem selvejets nye organiserings- og styringsformer (Hjort, 2008). Selvom strukturreformen sætter de økonomiske og strategiske rammer omkring gymnasierereformen, skaber koblingen mellem de to en dobbeltreform, der ikke er tænkt og forberedt samlet i de bagvedliggende policy-processer. Analytisk skærper det et behov for – uden om de i redegørelser, rapporter og lovgivningsdokumenter intenderede formål – at kunne aflæse, hvordan fortolknings- og realiseringsprocesserne udfolder sig som en kombination af de to reformer. En fremskrivning af de simplificerede modeller over de grænsedragninger, der dukker op med henholdsvis kædetænkningen og konkurrencediskursen, kan indledningsvist give os en fornemmelse af, hvor de nye transaktioner, vi søger at aflæse betydningerne af, dukker op.

I den første model så vi i forrige kapitel, hvordan kædetænkningens klassificeringer og hierarkiseringer af uddannelserne i et uddannelsessystem (*blå cirkel*) producerer den enkelte uddannelses identitet (*røde kasser*) gennem transaktionerne (forbindelsesleddene) mellem uddannelserne (*grønne pile*) (Green, 1992). I en og samme bevægelse adskiller det nye fokus på uddannelse som led i en kæde uddannelserne fra andre systemer og gengiver i kraft af

transaktionernes nye territoriale rækkevidde staten som både strategisk afsæt og normativ orden (*gul cirkel*). Forbindelsesleddenes karakter af passager orienterer deres funktioner mod et nyt formål, der vedrører social ligestilling, og reformer og lovgivninger påbegynder en redefinering af gymnasiet fra en sammenhæng for de få og de privilegerede til en sammenhæng for de mange (Jensen, 2007, Olsen, 2011):²⁰¹



Med opkomsten af kvalitetsmonitoreringerne og en ny konsekvenskultur, så vi i den anden model i forrige kapitel, hvordan konkurrencediskursen kobler uddannelse og globalisering i et samfundsøkonomisk vækstperspektiv (*lyserød cirkel*). Gennem en kombination af kvalitetsmonitoreringer og større mobilitet og rækkevidde (af både humane og non-humane aktører, herunder data) udfordrer nye transaktioner (*grønne pile*) på tværs af landegrænser og på tværs af uddannelsesinstitutioner indenfor samme niveau (*røde kasser*) kædetænkningens dominerende grænseregimer:



Det manifesterer sig i økonomiske transaktioner (*sorte pile*), der horisontalt instrumentaliserer, fokuserer og forstærker, hvordan det nationale uddannelsessystem positionerer sig i konkurrence med andre nationale uddannelsessystemer, hvordan den ene type uddannelse positionerer sig i

²⁰¹ Dannelsen af departementet for uddannelse i 1848, og Undervisningsministeriets konsolidering i 1916 og 1961, samt 1871- og 1903-reformerne er, som vi så eksempler på i kapitel VII. *Stabiliseringer i en dansk uddannelsesudvikling*, processer, der gennem løbende og konfliktsuelle stabiliseringer bidrager til at etablere vores forståelse af gymnasiet som et niveau i en sammenhængende helhed. Det er processer, der er medvirkende til at skabe rammerne for fortolkningerne såkaldt "relevant" praksis i gymnasiet (Pedersen & Ryberg, 2012).

forhold til andre på samme niveau, og hvordan de enkelte uddannelsesinstitutioner positionerer sig i forhold til andre. Konkurrencediskursen søger i stedet at konsolidere de enkelte uddannelsesinstitutioners identitet (*lilla cirkel*) gennem en række nye styringsredskaber (*grå og turkise pile*), herunder en anden fordeling af midler, andre systematiseringer af adgangen til og gennemførslen af gymnasieforløbet og et øget fokus på at tiltrække elever.

Grundlæggende fastholder dobbeltreformen en række af de centrale komponenter i kædetænkningens uddannelsessamling, herunder gymnasiernes placering i Undervisningsministeriet sammen med andre uddannelser (1848), gymnasiernes adgangsgivende afgangseksamen (1871) og dets indlejring som et led blandt andre uddannelsesled (reformen i 1903), som sammensætningen af gymnasiernes bestyrelser og centralisering i Undervisningsministeriet bl.a. afspejler. Samtidig destabiliserer konkurrencediskursens krav om større optag, mere mobilitet og bredere kompetenceprofil gennem en række nye styringsredskaber kædetænkningen. Det økonomiske vækstparadigme skaber, som vi så, en porøsitet i kædetænkningens dominerende grænseregime ved at indlejre den fortsatte intention om stadig stigende forbindelser mellem uddannelsesniveauerne (begrundet i uddannelse som en sammenhængende kæde) og uddannelse til flere (95 pct. af en ungdomsårgang gennem ungdomsuddannelserne, 50 pct. på de videregående uddannelser, 25 pct. på universitetet) i det nye relationelle system, som Mangold beskriver gennem begrebet (rationalet) om dannelse som humankapital.²⁰²

Denne opløsning af kædetænkningens systematiseringer antydes af forskydninger i eksamensvæsnets konsolidering af forbindelser. For det første trækker 95 pct. målsætningen det obligatoriske uddannelsesforløb i retning af 12 års skolegang for alle, og med folkeskoleelevernes valg af ungdomsuddannelse allerede i marts måned bliver 9. klasses afgangseksamen i maj og juni mere en prøveeksamen inden ungdomsuddannelsernes adgangsgivende eksamensforløb.²⁰³ For det andet drøftes udviklingen af de nye krav og tilhørende eksamensformater, som opstår i udviklingen af indsatsområder. Det sker ikke nødvendigvis (kun) i samspil med de videregående uddannelser (som i dag ligger placeret i et andet ministerium), men både gennem anbefalinger fra interesseorganisationer som Dansk Industri og tværnationale partnerskaber mellem forskningsinstitutioner, de involverede

²⁰² Man kan sige, at med Bologna-reformen i 1998 intensiverer og samtidig internationaliserer (regionaliserer) regeringerne på europæisk plan kædetænkningen horisontalt gennem udvidelsen af de adgangsgivende forbindelser mellem de videregående uddannelser på tværs af de nationale uddannelsessystemer (Sarauw, 2011). Konsekvenserne af de processer er selvfølgelig langt mere komplekse end blot det tilgængelighedsfænomen, de vedrører. Michael Mangold peger på, at hovedredskabet til at etablere de forbindelser er eksamener (testen), og at netop testens (nødvendige) fremhævelse af det målbare er det, der presser dannelseselementet. Internationaliseringen af den tendens påbegyndes i Danmark i 1991, hvor Bertel Haarder som undervisningsminister indfører internationale – det som senere bliver til PISA-undersøgelserne – test i den danske folkeskole.

²⁰³ Desuden går mange elever op til gymnasiernes egne optagelsesprøver i løbet af foråret, hvis de ikke er erklæret uddannelsesparate til gymnasiet af folkeskolen. Rektorforeningen og Dansk Industri har været fælles om at drøfte muligheder for en mere generel optagelsesprøve hen over sommeren 2013.

gymnasier og forskellige eksterne samarbejdspartnere.²⁰⁴ Flere af de nye studieretninger må således udbygges efterfølgende med suppleringsfag inden optaget på en række universitetsuddannelser, lige som universiteterne signalerer ønsker om at øge brugen af optagelsesprøver.²⁰⁵ For det tredje er der en generel stigende tendens til at forkorte uddannelsesforløb i moduler af kortere afsluttede enheder. De åbner op for at koble på tværs af de strukturer, der ellers har konsolideret de enkelte uddannelser. Indledende blot indenfor det enkelte gymnasium i form af muligheden for at skifte studieretning efter det første halve års grundforløb, men derigennem skabes også afsæt for drøftelser af fx en større mobilitet mellem ungdomsuddannelserne gennem kortere afsluttede forløb. Transaktionerne producerer i et kvalificeringsperspektiv behov for måder at måle og kvantificere uddannelseskvalitet, der er forskellige fra den adgangsgivende afgangseksamens hidtidige bearbejdning af forbindelsesled.

Desuden skaber konkurrencediskursens styringsredskaber et nyt fokus på fastholdelse og profilering, som i dobbeltreformens fortolknings- og realiseringsprocesser kobles sammen. Rektorens kortlægning af elevernes deltagelse i gymnasiets organisering er også en skitse over den række af nye forbindelser, der ikke kun forankres i den ene eller den anden reform (se afsnit "Elevdeltagelse i gymnasiets hverdagsliv og organisation" i kapitel VI. *"A matter of indifference" - gymnasiet som sort boks*). Således bidrager det, rektoren kalder "søjler" i venstre side (dvs. gymnasiereformens nye studieretninger) til at tegne det enkelte gymnasiums profil. Ud over at være en måde at tydeliggøre gymnasiets syn på uddannelse internt (som retningsgivende for lærere og elever), er profileringen af det enkelte gymnasium også en mulighed for at tiltrække fremtidige elever og derigennem stabilisere eller styrke gymnasiets økonomiske grundlag og fremtidige udviklingsmuligheder (tilbygninger, udviklingsprojekter, rejsestøtte, efteruddannelse, teknologiske investeringer, etc.).²⁰⁶ Det er bl.a. disse forbindelser, der skyder sig på tværs af gymnasiereformen og selvejet, som gør, at interesseudvalgene bliver så vigtige, at de dukker op på rektorens kortlægning over elevorganisering (se kapitel VI. *"A matter of indifference" - gymnasiet som sort boks*). Elev-ambassadørerne bidrager således til at profilere gymnasiet med hensyn til at gøre opmærksom på gymnasiet som en attraktiv skole for kommende elever. Tutorerne, der introducerer de nye 1.g'ere, har fået en i stigende grad vigtig

²⁰⁴ Som fx i et nyere europæisk forskningsprojekt med bl.a. Institut for Naturfagenes Didaktik på Københavns Universitet støttet af EU, <http://www.ind.ku.dk/Nyheder/2012/assist-me/>

²⁰⁵ Senest har prorektor Hanne Leth Andersen pr. 17.3.2013 meddelt at RUC vil optage 25 pct. af de kommende studerende via kvote 2 baseret på personlig vurdering. <http://www.ruc.dk/om-universitetet/nyhedsportal/ruc-nyheder/vis/article/kvote-2-er-vejen-frem/back/nyhedsportal/>. Heri ligger nye åbninger for at kunne optage bredere eller anderledes end den adgangsgivende afgangseksamen sorteringsmekanisme tillader, men også et brud med kædetænkningens afgangseksamen som en rettighedsmekanisme.

²⁰⁶ Fordelingen af midler efter antal årselever og elever, som gennemfører studentereksamen åbner blandt andet for øget indtjening ved større optag og flere prioriterede ansøgninger til gymnasiet i forbindelse med indførelsen af frit skolevalg. Således havde Metropolitanskolen (Danmarks ældste gymnasium) på Nørrebro over en mio. i underskud i 2009 inden sin sammenlægning med Østre Borgerdyd til det nuværende Gefion Gymnasium, samtidig med at Falkonergaarden blot få kilometer derfra på Frederiksberg havde lige over 4 mio. i overskud. <http://www.gl.org/uddannelse/institutioner/Skoleregnskaber/Sider/Skoleregnskab2009.aspx>

funktion i takt med at gymnasiet optager flere elever, hvor ”gymnasiet er en fremmed verden” (Ulriksen et al., 2009), og i takt med at gymnasiet gerne vil fastholde den på enkelte skoler relativ store gruppe, der har haft et andet gymnasium som deres førsteprioritet.²⁰⁷ Desuden bliver udvalg, der tidligere primært har bygget på at skabe gode sociale relationer mellem elever (som festudvalg, cafe-udvalg og udvalg engageret i interessebårne aktiviteter) centrale. Det skaber en skoleudvikling, hvor de relationelle forhold mellem elever, mellem skole og fritid og mellem skole og elever bliver vigtige nye grænsefelter.

Dobbeltreformens kompleksitet betyder imidlertid, at den nye elevcentrering ikke kun er rettet mod profilering og fastholdelse mod taxameter. Den handler også om at udvikle uddannelse med et tydeligere afsæt i den enkelte elev. Kortlægningen af eleverne i KGs organisatoriske liv viser forskellige typer af udviklingsprocesser, herunder studieretningen som ramme for en videndeling og udvikling,²⁰⁸ der i højere grad tillader teamlærere (ofte to lærere) og hele teamet (ofte 6 lærere) at indgå i et fælles arbejde omkring klassen og de enkelte elever – både fagligt og socialt (herunder frafaldsproblematikker, social dynamik, etc.):²⁰⁹

”Reformen har åbnet op – den har fokus på den enkelte elevs forløb, det er en helt anderledes måde at betragte den enkelte elev på. Der passer handlekompetence-delen ind. Den måde at tænke klasser og struktur er væk. Man kan godt lave noget på tværs, eller eleverne kan opfylde deres mål på forskellig vis. Det er nogle briller, man har fået på nu – måske kunne det også tænkes før reformen. Det er ikke så meget det tværfaglige, det er fokus på den enkelte elev, som er den store forskel. Overgangen til selveje – institutionsspecifikke mål ud over bekendtgørelsen, det er en ny tænkning som kommer med selvejet. Kombination af de generelle mål og de specifikke mål.” (Rasmussen, 2010)

Rektoren fremhæver i citatet, at koblingen mellem gymnasireformen og strukturreformen giver mulighed for at skabe en uddannelse, der både er tættere på det enkelte gymnasiums faktiske elever og den enkelte elev. Når hun taler om institutionsspecifikke mål som et supplement til ministeriets bekendtgørelse, mener hun den række af udviklingsprocesser og indsatsområder, gennem hvilke fortolkninger og realiseringer af de overordnede mål finder sted i en interaktion med deres lokale kontekster som elevgruppe, lærerkollegium, bygninger, kapacitet og geografisk placering. I den optik forstås udvalgenes arbejde og elevernes interesser og deltagelse i stigende grad som i sig selv centrale

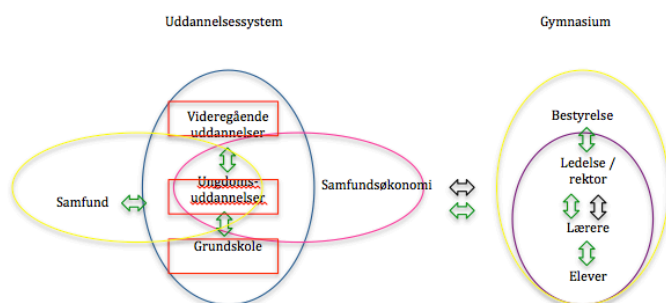
²⁰⁷ Og derfor overvejer at flytte gymnasium i fald, der er frafald på andre gymnasier (det gælder særligt gymnasierne i hovedstadsområdet, hvor op mod 25 pct. af en årgang placeres på nabogymnasier).

²⁰⁸ For at styrke det Pedersen og Ryberg kalder ”videndeling på langs” (Pedersen & Ryberg, 2012).

²⁰⁹ Den dimension ligger også i forlængelse af det generelt øgede optag og deraf følgende stigende gruppe af gymnasiefremmede elever (Ulriksen et al., 2009).

for uddannelsesudviklingen. Ikke kun fordi de bidrager til indsatsområder, men som organiseringsformer, der for rektoren potentielt tillader eleverne at opbygge et større engagement og motivation. Den proces er båret dels af den interesse- og handlingsbaserede deltagelsesform, der giver udvalgene en mere uformel, temporal karakter, end de procedurer, der karakteriserer de repræsentative strukturer, dels af en udvikling, der udvider skolens grænseflader.

Dobbeltreformen indarbejder således kædetænkningens grænseregime og konkurrencediskursens destabiliserende grænsedragninger, men producerer også transaktioner mellem den enkelte uddannelsesinstitution og nye samarbejdspartnere i form af såvel andre uddannelser på samme niveau og over/under (*røde kasser*) som andre institutioner, organisationer (ngo'er) og virksomheder (*gule cirkler*):

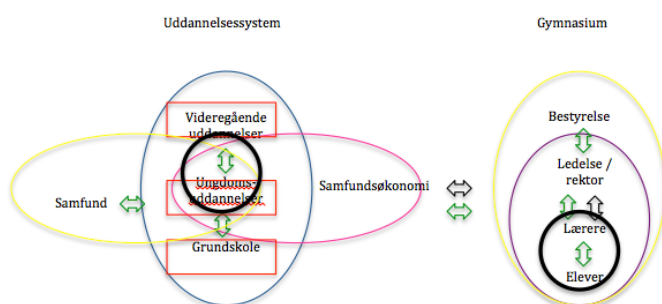


Vi ser således, at gymnasiernes bestyrelser inkludere andre sektorer (erhvervsliv, kulturliv og civilsamfund) i drøftelser af gymnasiets strategier og handlingsplaner. Tilsvarende fortolker dobbeltreformen også de fællesglobale tendenser i form af øget elev-centrering, tværfaglighed, lokal-global orientering, samarbejde og åbne, fleksible systemer. Det orienterer gymnasierne mod forbindelser, som ikke nødvendigvis understøtter uddannelsessamlingens standardiserede forløb af forbundne og hierarkisk ordnede elementer. Samtidig løsrives specialiseringerne ved, at gymnasiereformens transaktioner mellem fagene forskyder for forståelsen af fagets faglighed og didaktik som givet af dets gensidige forbindelse til et universitetsfag med afsæt i lærernes egen uddannelsesbaggrund (Jensen, 2007).²¹⁰ Til gengæld øges gymnasiets differentieringer fx gennem den stigende interesse for at ansætte kandidater fra universitetsuddannelser, der skærer på tværs af gymnasiets fagdiscipliner, som dels bidrager med en mere tematisk tilgang til undervisningen, dels ofte har arbejds erfaring fra andre sektorer. Samlet set opløser det professionalisering som defineret

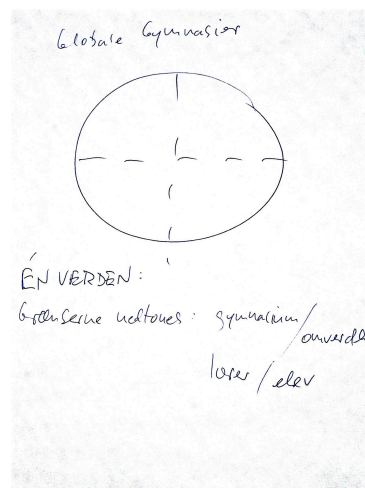
²¹⁰ Det tvinger fagene i en anden retning end den eksisterende taksonomi (Uddannelsesredegørelse 2000:20-21, Jensen, 2007:124). Jensen giver som eksempel, at danskfaget i gymnasiet i højere grad skal orientere sig mod de øvrige fag i studieretningen (toning) end mod danskfaget på universitetet. Eller at historiefaget i de nye læreplaner motiveres af forestillinger om udviklingen af elevernes historieforståelse med afsæt i deres egen historie, snarere end en didaktisk proces rettet mod videre uddannelse (Jensen, 2007).

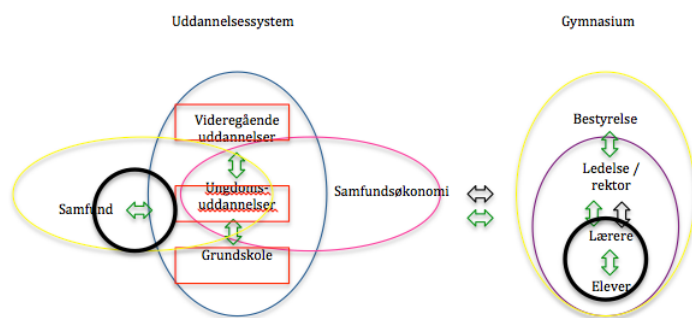
ved en forudsat og given fagfaglighed som institutionaliseret meget tidligt i kædetænkningens uddannelsessamling (gennem 1850-lovgivningen om, at alle gymnasielærere skal have en skoleembedseksamen).

Flere af de dilemmaer, der forhandles i de nye grænsedragninger, vedrører således de gensidige kodninger af gymnasiet og universitetet i forhold til hinanden og lærerens identitet som opbygget omkring faglighedsbegrebet (såvel dets vidensindhold, som dets pædagogisk-didaktisk tilgang, Jensen, 2007). Det vil sige, den måde transaktionerne har defineret ikke bare lærerrollen (deres identitet som lærere), men også elevrollen (deres identitet som elever) gennem den faglige og den pædagogisk-didaktiske tilgang:



Denne opløsning af valenser producerer konflikter og gnidninger både mellem og på tværs af forbindelsesleddene i uddannelsessamlingen. Det må ikke forveksles med, at destabiliseringerne og rekonfigureringerne af gymnasiets enhed finder sted i det forhold. De nye forhandlinger af lærerrollen og elevrollen finder sted i og gennem de nye grænsedragninger mellem gymnasium og omverden, som koordinatoren viser i sin illustration af, hvordan forholdet mellem de konstituerende elementer i gymnasiet som sammenhæng bliver porøse (se også kapitel I. *Uddannelse og demokrati - om det globale som mulighed*). Jeg foreslår, at de to kortlægninger, vi har set på i afhandlingen (koordinatorens illustration af Globale Gymnasier og rektorens kortlægning af, hvor elevernes deltagelse i Globale Gymnasier gennem projektets følgegrupper kan placeres i gymnasiets organisationsstruktur), fremhæver, at vi må aflæse rekonfigurationerne af gymnasiet som enhed gennem de nye tilknytninger, som tegner sig i forholdet mellem elever og lærer og mellem gymnasium og omverden:





Analytiske grænsefelter

Dobbeltreformens optimering og opskalering af det, uddannelserne allerede gør (øge kvaliteten og inkludere flere), muliggør, at de nye transaktioner fortsat absorberes af begrebslige rammesætninger, der i Globaliseringsstrategien sidestiller deres placering i en nationalstatslig kontekst med, at de er nationale ("det danske svar"). De ubestemmeligheder, som rektoren forsøger at identificere, udrede og strukturere forbindelserne mellem, vedrører imidlertid, at de læst gennem Sassen er knyttet til langt mere vidtrækkende forandringer, der reorienterer uddannelsesområdets funktioner mod nye mål. Deres mangel på formaliseringer fremstår kaotiske set gennem nationalstatens organiserende logik: "If you see through the eye of the national state, these assemblages look inchoate, disorderly, arbitrary." (Sassen, 2009a:42). Det skyldes, at de globale dynamikker så at sige bebor, hvad der historisk set er konstrueret og institutionaliseret som nationalt (Sassen, 2008).²¹¹ Latours udlægning af bureaukratiet som en praksis, der omarrangerer elementer og skaber nye sammenhænge, gør det muligt at forstå, hvorfor den position, som Sassen indtager, ikke nødvendigvis er uforenelig med Weber, og måske endog må forstås i forlængelse af ham. Sassens pointe er, at nationalstaten er en særlig, men ikke den eneste mulige form for stat, og at staten som organiserende kraft i webersk forstand derfor ikke nødvendigvis forsvinder, selvom de særlige træk knyttet til det nationale gør. Pointen er central, fordi den begrebslige skelnen gør det muligt fortsat at analysere transformationerne i gymnasiet gennem bureaukратиets praksis (dets dokumentationer,

²¹¹ I sin analyse bygger Sassen på sociologen Charles Tillys skelnen mellem stat og nationalstat: "Whereas states are 'coercion-wielding organizations that are distinct from households and kinship groups and exercise clear priority in some respects over all other organizations within substantial territories,' *national* states are distinguished by 'governing multiple contiguous regions and their cities by means of centralized, differentiated, and autonomous structures' (...) This distinction makes analytic room for the possibility of yet another mode of stateness – the denationalized state (whether partly or fully so)." (Sassen, 2006:49). I et studie af begrebet nationalisme hos Weber, foreslår Kari Palonen, at Webers brug af nationalstat refererer til sammenfaldet mellem værdikriteriet *staatsräson* (som politisk dømmekraft) og den tyske stat, snarere end det egentlig nationalt tyske (Palonen, 2001). Den læsning af Weber minder om den begrebslige adskillelse af stat og nationalstat, som Sassen henter hos Tilly.

standardiseringer og kortlægninger), selvom de ændringer, vi kan iagttage i, ved og af gymnasiet, ikke nødvendigvis længere understøttes og understøttes af det nationale som normativ masterorden og organiserende logik. Sassen foreslår således, at det, vi forsøger at benævne med globalisering har to dimensioner. For det første de globale institutioner og processer, som OECD, Verdensbanken, IMF, WTO, etc. repræsenterer. For det andet de interaktioner, der ikke nødvendigvis kan skaleres globalt, men som finder sted indenfor territorier og institutionelle domæner, vi forstår som nationale.²¹²

For at undersøge, hvordan samtidens forandringsprocesser ikke blot virker i og gennem de transnationale organiseringer, men også indenfor nationalstatens egne institutioner, må vi kunne aflæse eller afkode de transformative dynamikker, der destabiliserer allerede kendte systemer. Det kræver en bedre forståelse af samtidens forandringsprocesser, herunder hvilke kontekster og domæner, der er under etablering, og hvilke socialiteter – socialiteter forstået som grupperinger ("groupings") også mellem non-humane aktører – de konstituerer (Sassen, 2006, Sassen, 2012a).²¹³

I en beskrivelse af vidensøkonomien på de videregående uddannelser fremhæver Hanne Leth Andersen og Jens Christian Jacobsen således, at der er tale om "en udvikling, der peger bort fra mere eller mindre lukkede nationale uddannelsessystemer hen imod en opfattelse af viden og kundskaber, der kan skabes i mange sammenhænge i samarbejde på tværs af landegrænserne, hyppigt med forskellige aktører i både planlagte og pludseligt opståede situationer." (Andersen & Jacobsen, 2012:28). I citatet betoner de, hvordan de nyeste reformtendenser aktualiserer viden og kundskaber som generative og processuelle størrelser, der åbner de nationale uddannelsessystemer. Deres beskrivelse sætter to begreber om territorium og dets tilhørende grænser i spil. Det første vedrører nationalstaten som et geografisk territorium, hvis orientering mod at stabilisere interne transaktioner manifesterer landegrænsen. Det andet vedrører uddannelsessystemet, hvis orientering mod niveauernes forbindelser producerer en enhed afgrænset fra andre sektorer. Udviklingerne i opfattelsen af viden, som noget der ikke bare kan, men måske med fordel bør skabes i mange sammenhænge og med forskellige samarbejdspartnere er gensidigt forbundet med transaktioner, der overskrider begge typer territorialitet. Det er i denne gensidige forbindelse, at bud på, hvad det globale defineres ved, forhandles.

Udfordringen i Andersen & Jacobsens beskrivelse er, at vi ikke ved særlig meget om, hvad der dukker op i de transaktioner andet end, at vi ikke kan gå ud fra, at de to tværgående, overskridende

²¹² De er del af det globale, hvis de involverer transnationale netværk og enheder, der forbinder multiple lokale eller nationale processer og aktører, eller hvis de spørgsmål eller dynamikker, de foranlediger, dukker op i forskellige lande eller på forskellige lokaliteter (Sassen, 2006:6). Jf fx hvad vi ser på uddannelsesområdet af fælles tendenser og fælles udvikling eller implementeringen af bedre færdigheder tilskyndet af PISA-test og Bologna-processens indskrivelse i de europæiske universitetslovgivninger.

²¹³ Sassen skifter mellem at bruge socialitet om både humane og non-humane aktører i stil med Bruno Latour forståelse af det sociale og udelukkende om humane aktører. I afhandlingen bliver socialitet og det sociale kun brugt i den første definition.

bevægelser fortsat konstituerer nationalstaten som bærende enhed. De brud, processerne producerer i nationalstaten som konstituerende for de dominerende grænseregimer, skaber behovet for det, Sassen kalder et analytisk grænsefelt, hvor informelle forhandlinger og nye materialiseringer, der både bryder de dominerende grænseregimer og stabiliserer nye, kan udforskes (Sassen, 2008). I Sassens analyse vedrører de forandringer, som de globale processer producerer i nationalstatens logik, opkomsten af nye enheder og skalaer, der skaber grundlag for, at processer ikke længere behøver at bevæge sig gennem de selvsamme hierarkier, men kan bevæge sig i subnationale (mellem byer og regioner), grænseoverskridende (regioner på tværs af nationalstatslige grænser), supranationale (aftaler mellem grupper af nationalstater) eller multiskala forløb.²¹⁴ Det betyder ikke, at den måde nationalstaten som organiserende logik fikserer skala til et hierarki, der primært beror på territorial størrelse (international er større end nationalstaten, staten er større end regionen, regionen større end byen og byen større end det lokale) er forsvundet, men nye skaleringer, der opererer på tværs af dem, dukker op. Der sker så at sige en omskalering ("re-scaling") af, hvilke fortolkninger af det territoriale der artikulerer det nye system.

Modsat nationalstaten kan de globale dynamikker ikke organiseres som ét hierarki, fordi der ikke blot er tale om en skalering som peger "opad" i nationalstatens skaleringshierarki (lokal, urban, regional, national og international), men også om andre skaleringsformer, der stadig repræsenteres og er kodede som lokale og nationale (Sassen, 2006:18). Det globale decentraliserede adgang, simultanitet og gensidige forbindelser skaber "multiscalar levels of activity" med mange, *opdelte* normative ordener, og det er i den betydning, at det globale for Sassen er anderledes end i nogen tidligere perioder: "the global is novel – different from earlier centrifugal scalings in that it also disaggregates normativity into specialized subassemblages." (Sassen, 2008:10).²¹⁵ De ubestemmeligheder, som rektorens kortlægning forsøger at få hold på (kapitel VI. "*A matter of indifference*" - *gymnasiet som sort boks*), og som viser sig i de porøsiteter, koordinatoren illustrerer (kapitel I. *Uddannelse og demokrati - om det globale som mulighed*), vedrører i den forstand, hvordan tid og rum glider ud af den nationale rammesætning og danner multiple, specialiserede sammenhænge, der ofte hverken er globale eller nationale, men i stedet skyder sig på tværs. Det rejser

²¹⁴ Det er de organiserende logikker, som forskningslitteraturen forsøger at indfange fx gennem billedet af overgangen fra efterkrigstidens velfærdsstat til den neoliberale stat eller konkurrencestaten (Sassen, 2006).

²¹⁵ Sassen peger på, at også Senmiddelalderens politiske og økonomiske kultur er domineret af centrifugale skaleringer og netværksbaseret territorialitet i kraft af byen 1) som centrum for en lokal økonomi, 2) som node i et translokalt netværk af andre byer og kapitalbevægelser, og 3) som potentiel støtte i en territorial statsmagt. Men Senmiddelalderen adskiller sig fra det globale, fordi byen som strategisk afsæt danner en netværksbaseret territorialitet, hvis centrifugale skalering i Sassens analyse sammenholdes af *omfattende* normativiteter i form af en blanding af romerske, feudale, kristne og mere specifikke urbane lovgivninger, der folder sig ud i forskellige institutionelle former (royale, feudale, urbane), af såkaldt operationelle indsættelser (kongen, adlen, borgere), og af den måde tid og rum indlejres i institutioner og diskursive domæner (Sassen, 2008).

spørgsmål til, hvor og hvordan globale processer stabiliseres (forholdet mellem tid og rum), herunder en multiskalær globaliserings institutionelle form og placering:²¹⁶

"The globalization of a broad range of processes is producing ruptures in the mosaic of border regimes and contributing to the formation of new types of bordering. These ruptures and borderings are beginning to alter the meaning of what we think of as borders. They also help make legible the features and conditionalities of what has been the dominant border regime, associated with the nation-state, which though still the prevalent border regime of our times is now less so than it was even fifteen years ago." (Sassen, 2006:214).

I citatet argumenterer Sassen for, at processerne både producerer brud i det, hun kalder nationalstatens dominerende grænseregimer ("border regimes"), og bidrager til nye grænsedragninger ("borderings").²¹⁷ Herved forandres, hvad vi forstår ved grænser, lige som de særlige træk ved nationalstatens grænseregime træder frem og bliver læsbare.

Sassens begreb om grænser, grænsedragninger og grænseregimer kalder på to præciseringer. Først og fremmest skal grænsen hos Sassen ikke forstås som et "interface" (se fx Weibel, 2007), der reducerer grænser mellem to systemer, enheder eller samlinger til en effekt af mødet mellem gensidigt ekskluderende zoner (se fx Lars Qvortrups analyse af "boundary crossing", Qvortrup, 2003), men som de transaktioner enheder (sammenhænge), produceres gennem (Sassen, 2002, Sassen, 2008). Grænsen forstået som transaktion skaber behovet for det, Sassen kalder analytiske grænsefelter ("analytic borderlands"), hvor informelle forhandlinger og nye materialiseringer, der både bryder de dominerende grænseregimer og stabiliserer nye, kan udforskes (Sassen, 2008).²¹⁸ Desuden ligger der i Sassens betoning af grænser som et felt ("land", "zone") den samme eksplicitte kritik af store dele af globaliseringsteoriens manglende forståelse for betydningen af sted ("place") som hos Tsing:

²¹⁶ "This centrifugality begins to free time and territory from national cagings" (Sassen, 2009a:42). Den dynamik får Sassen til at tilføje spørgsmålet om de organiserende logikkers bæredygtighed i det globale: "the centrifugal scalings of the global that disaggregate that master normativity into multiple partial normative orders, thereby leaving open the questions as to its sustainability if we take history as a guide." (Sassen, 2008:10)

²¹⁷ Sassens begreb om et dominerende grænseregime fremhæver som Bourdieus *doxa* den fremtrædende rolle, vores fornemmelse af grænser (afgrænsninger) indtager for vores forståelse af virkelighed som en selvindlysende eller 'naturliggjort' kategorisering af verden: "Every established order tends to produce (to very different degrees and with very different means) the naturalization of its own arbitrariness. Of all the mechanisms tending to produce this effect, the most important and the best concealed is undoubtedly the dialectic of the objective chances and the agents' aspirations, out of which arises the *sense of limits*, commonly called the *sense of reality*." (Bourdieu, 2005:164)

²¹⁸ Sassen bruger både betegnelsen "analytic borderlands" og "border zones". Jeg har valgt at oversætte "land" og "zone" til "felt", fordi det gør det muligt at forstå Sassens begreb gennem de præciseringer af felt, der er indlejret i Kurt Lewins "field"-teori, uden at skulle introducere et nyt begreb. I introduktion til *Houses of Happiness* kalder Sassen også det analytiske grænsefelt for "mellemrum" ("in between space") (Sassen, 2009b).

"It is an account that privileges the capability for global transmission over the concentrations of built infrastructure that makes transmission possible, that privileges information outputs over the work of producing those outputs, from specialists to secretaries, and the new transnational corporate culture over the multiplicity of cultural environments, including re-territorialized immigrant cultures, within which many of the "other" jobs of the global information economy take place." (Sassen, 2002).

Hvis elementer mister deres stedbundethed i undersøgelserne, taber vi i Sassens læsning mulighederne for at oparbejde en fornemmelse af de forskellige steder ("places"), som globale processer skaber. Den betydning af sted, som Sassen fremhæver, er også en argumentation for behovet for igennem lokaliseringer, der analyserer både organiserende, rumlige og kulturelle dimensioner af nye transaktioner, at erfare det globale som kontingent og som multiplicitet. Tsing beskriver det som en orientering mod selve globaliseringens materialiseringer:

"In the imagery with which I began, flow is valorized but not the carving of the channel; national and regional units are mapped as the baseline of change without attention to their shifting and contested ability to define the landscape. We lose sight of the coalitions of claimants as well as their partial and shifting claims. We lose touch with the material and institutional components through which powerful and central sites are constructed, from which convincing claims about units and scales can be made. We describe the landscape imagined within these claims rather than the culture and politics of scale making." (Tsing, 2000:330)

Gennem Tsings betoning træder Sassens grænsefelter frem karakteriseret ved transaktioner, hvor enheder formes og kodes helt materialt af de gensidige udvekslinger. Dominerende grænseregimer er kodede forhold af tid og rum, som stabiliserer hvilke transaktioner, der kan finde sted mellem enheder, som vi ser det med (og i samspillet mellem) eksamensvæsnetts standardiseringer (systematiseringer, professionaliseringer, specialiseringer og differentieringer) af samlede uddannelsesforløb (et uddannelsessystem) og i skemaet og pensums koblinger af uddannelsernes struktur og indhold (den enkelte uddannelse). Grænseregimer definerer ('lokaliserer') således det forhold mellem tid og rum, som kvalificerer, hvad uddannelse er på et givent tidspunkt. Vi skal forstå nye transaktioner mellem enheder som destabiliseringer af dominerende grænseregimer i den

forstand, at de 'løber uden om' dem eller skaber brud i dem. De udfordrer derved eksisterende stabiliseringer af forholdet mellem tid og rum.²¹⁹

Konstruktionen af et analytisk grænsefelt har til hensigt at gøre læsbart, hvordan nye transaktioner mellem enheder skaber brud i eksisterende grænseregimer, og hvordan de trækker andre (former for) grænser. I Sassens optik handler det analytiske grænsefelt således om at kunne undersøge "the making of the tipping point that could take some old capabilities into a constitutive role for a new organizing logic (Sassen, 2008:385).²²⁰ Det er en empirisk proces, fordi vi må tage højde for Tsings observation af, at transaktioner altid 'skaber sted' ("place making") forstået som "a meaningful location" (Cresswell, 2004:7) ved at redefinere forholdet mellem tid og rum:

"The fact that a process or an entity is located within the territory of a sovereign state does not necessarily mean it is national or of the type traditionally authorized by the state (foreign tourists, embassies, etc.); it might be a localization of the global. Whereas most such entities and processes are likely to be national, there is a growing need for empirical research to establish the status of what is in turn a growing range of possible instances of the global." (Sassen, 2006:4).

I citatet betoner Sassen den empiriske tilgang som nødvendig for at kunne udvikle beskrivelser, der kan rumme og placere transaktioner, som griber på tværs af de grænser, der definerer det nationale til forskel fra det globale, og som udfordrer vores eksisterende begrebsapparat. De empiriske undersøgelser involverer for Sassen en aktualisering af grænsefelter for at følge de nye transaktioners multiskalære forløb på tværs af mikro-, meso- og makro-niveauer (DeLanda, 2006) og ikke bare beskrive, at processerne sker, men også hvordan de skaber *sted*. Aktualiseringerne af nye grænsefelter i uddannelse vedrører udviklingen af nye orienteringspunkter, det kulturforsker Irit Rogoff kalder "navigational vectors" (Rogoff, 2011), i det globale.

Hos Latour og McLuhan producerer transaktionerne sted ("place making") - det vil sige sammenhænge – faciliteret af teknologier (Latour, 2011, McLuhan, 1973). En lignende analyse ser vi hos Michael Mangold, der noterer, hvordan nye teknologier, der understøtter et skifte fra bogen som dominerende medium til digitale, multimodale medier, er afgørende for transformationer af og i

²¹⁹ Det kan være ved at sætte spørgsmålstegn ved om en skemastruktur, hvor en faglærer og en klasse på 28 gymnasieelever samles for at arbejde med et givent fag i et klasselokale i 100 min fra kl. 8.15 til kl. 9.55 hver mandag igennem et skoleår, fortsat er meningsfuld (selv hvis skemastrukturen ikke er hensigtsmæssig for det, der skal foregå i timen, kan den måske stadig være for i forhold til det større forløb, den er del af)

²²⁰ For Sassen er "borderland" ikke altid lokalitet for transaktioner, men kan også blive uigennemtrængelige zoner, som går på tværs af eksisterende grænser og systemer (Sassen, 2012c). Jeg bruger kun analytisk grænsefelt i den første betydning. Det vil sige som et mellemrum, hvor det er muligt at undersøge, hvordan funktioner konstituerer en ny organiserende logik.

uddannelse, fordi medier i Mangolds definition på uddannelse er, hvad der konsoliderer koblingerne mellem indhold og struktur (Mangold, 2012).²²¹ Den anden del af afhandlingen fokuserer i sine analyser af empiriske cases på det, Sassen kalder "more elusive emergent conditions" (Sassen, 2006:6) i form af nye typer praksis og forestillinger, der viser sig indlejret i lokale kontekster på "sub-national scaling". Jeg har udvalgt tre case-fragmenter fra interventionsprojektets empiri, som jeg gennem en synkron konstellationsanalyse fremskriver med henblik på at aflæse de transaktioner, de nye koblinger konstituerer. De tre cases står således alle i forhold til teknologier som formidlere af en ny måde at producere gymnasiets sted.

Analyserne henter deres teori og metode i en kombination af Latours lige dele assemblage-inspirerede og etnografisk-æstetiske tilgang – det vil sige hans tidlige feltarbejder (*Laboratory Life*, 1986) og hans sene re-enactments og kurateringsstrategier i samarbejdet med medieteoretikeren Peter Weibel og Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) i Karlsruhe – og aktionsforskningens interventionsbaserede aktualiseringer af potentialer i et felt gennem en fremskrivning fra den eksperimenterende aktionsforskning ved Kurt Lewin til den pragmatiske aktionsforskning ved Davydd Greenwood. I den forstand er den anden analysedels synkrone analyser en tilbagevenden til Sassens introduktion til *Houses of Happiness* som et mellemrum, hvor formelle og informelle processer afsøges gennem interventioner:

"The fact that a process or an entity is located within the territory of a sovereign state does not necessarily mean it is national or of the type traditionally authorized by the state (foreign tourists, embassies, etc.); it might be a localization of the global. Whereas most such entities and processes are likely to be national, there is a growing need for empirical research to establish the status of what is in turn a growing range of possible instances of the global. Much of what we continue to categorize as national may well be precisely such instances. Developing the theoretical and empirical specifications that allow us to accommodate such conditions is a difficult and collective effort." (Sassen, 2006:4).

Sassen fremhæver i citatet, hvordan det er den sociale praksis, som den folder sig ud, der tillader os at etablere nye begrebslige tilgange baseret på en anden spatiotemporal orden end den nationale. Det skyldes, at vi i empiriens (den sociale praksis') blanding af aktører og organiserende logikker finder

²²¹ Mangolds analyse minder om den spanske sociolog Manuel Castells, der fremhæver, at forandringsprocesser består af fælles tendenser (teknologier) og kulturelle indholdsmæssige og institutionelle strukturelle oversættelser (Castells, 1998). For en analyse af, hvordan relationen mellem de tre stabiliseres over en lang periode med bogen og skriften som bærende se fx Mangold, 2011, Jensen, 2007, Ong, 2012.

fragmenter af nye samlinger konstitueret gennem netværk, platforme, territoriale indlejringer, transaktioner og deltagere (Sassen, 2009b).

Gennem en række synkrone konstellationsanalyser af case-fragmenterne fokuserer jeg i næste kapitel på hvilke nye sammenhænge, der viser sig i de porøsiteter, gymnasireformen og strukturreformen markerer. Det gør jeg ved at analysere de konturer, som kommer til syne i de uformelle sammenhænge, gymnasierne producerer i interventionsprojektets arbejde med det globale som nyt perspektiv. Her fokuserer jeg på, hvordan de re-konfigurationer af gymnasiets sfære, som udvalgene producerer i rektorens kortlægning, bidrager til at "sætte" gymnasiets sted på en ny måde (jf. Tsings "place making").

X. Indbrud, porøsiteter og opløsninger – processer af ubestemmelighed i gymnasiet som sammenhæng

Gennem tre case-fragmenter fra interventionsprojektets empiri søger jeg at aflæse de transaktioner, nye teknologier formidler, og de sammenhænge, de konstituerer. Jeg fremskriver de tre cases med henblik på at undersøge, hvordan de gennem platforme, netværk og territoriale indlejringer hver især "sætter" gymnasiet som sammenhæng på nye måder. De har alle fragmentarisk karakter i den forstand, at de konstitueres af mere flygtige og undvigende betingelser ("more elusive emergent conditions", Sassen, 2006:6), der ikke er formaliseret i gymnasiet og udgør ubestemmeligheder af den type, som rektoren forsøger at identificere, udrede og strukturere forbindelserne mellem i sin kortlægning (se kapitel VI. *"A matter of indifference" - gymnasiet som sort boks*). Sassen kalder dem "bits of a new reality in the making" (Sassen, 2009a:36). Ubestemmeligheden skyldes i Sassens læsning, at de globale dynamikker så at sige bebor, hvad der historisk set er konstrueret og institutionaliseret som nationalt, og fragmenterne (forstået som stumper eller "bits") fremstår som fragmenter (tilfældige, ufuldbyrdede eller kaotiske), fordi de aflæses gennem nationalstatens relationelle system (Sassen, 2008). De er interessante netop, fordi de undviger dets organiserende logik og giver os adgang til at aflæse den måde, nye projekter kommer til syne uden for eksisterende strukturer. Ved at aflæse eller afkode de transformative dynamikker, der destabiliserer allerede kendte systemer, kan vi også se spor af hvilke kontekster og domæner, der er under etablering, og hvilke socialiteter, de konstituerer.

Jeg foreslår, at fremskrivningerne af mere flygtige case-fragmenter kan give os adgang til at aflæse, hvordan den spatio-temporale orden, der kommer til syne i det, Sassen kalder ufuldbyrdede sammenhænge, re-konfigurerer gymnasiets sfære. Fragmenternes transaktioner bryder ind i gymnasiets dominerende grænseregime og forhandler nye grænsedragninger for gymnasiet som sammenhæng gennem en bearbejdelse af forholdet mellem gymnasium og omverden.

Det første case-fragment er et kort videoklip fra Tahrir Pladsen i Cairo den aften, Mubarak træder af, og dets indlejring i en dansk gymnasiesammenhæng. Her opstår blot en forstyrrelse af gymnasiets sammenhæng i den forstand, at materialet nok "bryder ind", men efterlades indtil dets tilknytning (dets valens) gennem en tidslig stabilisering indlejres indenfor det eksisterende, relationelle system. Jeg foreslår i fremskrivningen af fragmentet, at det skyldes materialets løsrivelse fra klassificerende, lighedsbårne relationer. Ikke ved at det gør det muligt at "være der" (på Tahrir Pladsen), men ved at det ikke kan placeres indenfor et (globalt) hierarki. Dets manglende placering i

en bestemt taksonomi (og opkomsten af det Latour kalder et "heterarchy") betyder, at dets identitet må forhandles gennem de sammenhænge, det indlejres i (dvs. dets nærhedsrelationer). Det andet case-fragment er et videoklip, der indgik i det udvekslingsforløb mellem en klasse i Pakistan og en klasse i Danmark, som jeg skitserede i afhandlingens indledning. Gennem en yderligere fremskrivning af casen udpeger jeg, hvordan undervisningen i udvekslingsforløbet bygges op omkring muligheden for at interagere over afstand, hvor klasseværelset som afgrænsende ramme for undervisningen "brydes ned". Materialet bliver så at sige betinget (samlet i fortætninger) og orienteret af sine forbindelseslinjer ud af gymnasiet, snarere end af uddannelsessamlingens forbindelseskæder.²²² Det tydeliggør, at den opløsning af globale hierarkier, som vi så i det første case-fragment er tæt forbundet til materialets identitet som konstitueret af det, Latour kalder dets "udvendighed", dets forbindelser (Latour, 2011, se indledende citat i afsnittet *"We spoke to each other with Skype, it means that we could see and hear them"* senere i indeværende kapitel). I undervisningen fremhæver den nye opmærksomhed på forbindelser, at viden i stigende grad opbygges gennem processer af kortlægninger og organiseringer af materialet (dets lokalisering) som en integreret del af det at kunne skrive sammenhænge frem. Gennem fremskrivningen af fragmentet viser jeg, at perspektivforskydninger både bliver et vilkår og en mulighed, der forhandles gennem en række særlige træk i de nye undervisningssituationer. Den sammensmeltning mellem "sense making" og "place making", som McLuhan og Tsing (se kapitel III. *"Reimagining the encounter"* - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi) identificerer som nødvendig for at navigere i de nye erfaringshelheder, bliver tydelig, når forestillingerne i casen får karakter af sociale interventioner (McLuhan, 1973, Tsing, 2005).

Det tredje case-fragment er en blog, som en elev skriver i forbindelse med FNs klimatopmøde COP15 i København i 2009. I fremskrivningen af bloggens forbindelser viser jeg, at der i dette tilfælde ikke er tale om noget, der som sådan "bryder ind" i gymnasiet som en fra omverdenen afgrænset enhed eller om en specifik grænse, der "brydes ned" gennem udvekslinger, men snarere om en produktion af sammenhæng, der opløser gymnasiet som et afgrænset domæne (lokalitet). Således samler bloggen elevens undervisning i klimaudfordringer i et forløb med klassen, hans deltagelse i simulerede afsøgninger af de processer, hvorigennem klimaløsninger forhandles på policy-niveau, gennem et forløb, der nok foregår på hans gymnasium, men på tværs af klasser, på tværs af skoler og på tværs af lande, og hans deltagelse i klimakonferencen tæt på de politiske beslutningsprocesser i Bella Centeret. I fragmentet overskrider behovet for at navigere i de nye erfaringshelheder en række af gymnasiets organisationsmønstre og -enheder, herunder skemaet, klassen og gymnasiet som

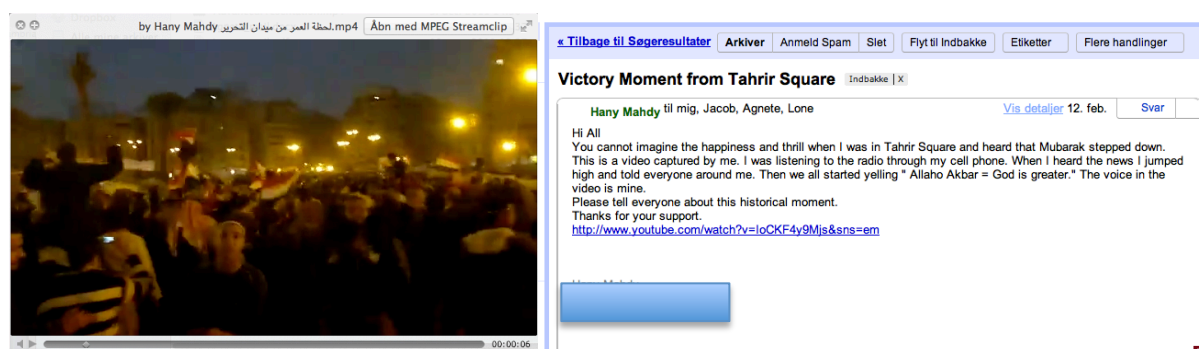
²²² Herunder fx det faglighedsbegreb som vi i afsnittet *Gymnasiet som led i en kæde* i kapitel VII. *Stabiliseringer i en dansk uddannelsesudvikling* så blive produceret af de tætte forbindelser mellem gymnasiet og professionaliseringerne gennem universitetets skoleembedseksamen og opkomsten af fagdiscipliner.

afgrænsede, territoriale lokaliteter. I aflæsningen af de processer fremhæver jeg, hvordan sammensmeltningen mellem "sense making" og "place making" konstituerer fora gennem nye demokratiske processer af involvering, sansning og begrebsliggørelse. Processerne stabiliserer de nye sammenhænge gennem knudepunkter (noder), hvor mange forbindelser skærer hinanden ofte faciliteret (fortættet) af nye teknologier.

"You cannot imagine"

"The other remarkable feature of the work is that although there are many local orderings—including spheres within spheres—there is no attempt at nesting all relations within one hierarchical order. There are many local hierarchies, but they are linked into what appears visually as a heterarchy. Local nesting, yes; global hierarchy, no." (Latour, 2011)

D. 12. februar 2011 over middag sender den egyptiske engelsklærer, Hany, en mail til to lærere og en vicerector på Langkær Gymnasium med emnet *Victory Moment from Tahrir Square*.²²³ I mailen fortæller han begejstret om, hvordan han aftenen før, d. 11. februar, er til stede på Tahrir Pladsen i Cairo, da præsident Hosni Mubarak meddeler, at han træder tilbage. I mailen har han indsat link til en video, han har optaget med sin mobiltelefon, mens beskeden om Mubaraks afgang spredte sig på pladsen, og senere uploaded til videoplatformen youtube. Der er tale om en kort video på bare 72 sekunder, som han har kaldt *A lifetime moment, Tahrir* - التحرير من ميدان من العمر لحظة. Filmen viser en fyldt Tahrir Plads efter mørkets frembrud oplyst af gadelygter og projektører. På optagelsen bevæger Hany sig hurtigt gennem menneskemængden, mens han med sin mobiltelefon hævet over hovedet filmer folk, der svinger det egyptiske flag, rækker armene jublende i vejret og knæler for at bede på jorden:



²²³ Hvor jeg også er cc på.

De danske lærere, som Hany sender mailen til, har han udvekslet med siden foråret 2010 som del af et skolepartnerskab mellem den skole, han arbejder på i Cairo og det danske gymnasium. Partnerskabet er et blandt fire dansk-egyptiske skolepartnerskaber, som de første fire gymnasier i Globale Gymnasier starter op i efteråret 2009 under overskriften *Denmark-Cairo – Education, Dialogue and Exchange*.²²⁴ Udvekslingen har indtil da bestået af to fælles efteruddannelsesforløb for de tilknyttede lærere i Egypten (foråret 2010) og Danmark (efteråret 2010), og det forår, hvor Mubarak træder tilbage, er der planlagt i alt otte udvekslingsbesøg mellem Danmark og Egypten for mindre elevgrupper og en enkelt klasse. I perioderne mellem besøgene har lærerne forsøgt at opbygge udvekslinger og fælles undervisningsforløb gennem brug af online platforme som google docs, blogs, youtube og skype.²²⁵

Mens både elever og lærere har været tilfredse med udvekslingsbesøgene har det været langt sværere at samarbejde om undervisningsforløbene, som de planlægger mellem besøgene. Såvel de egyptiske som de danske lærere fremhæver deres manglende kommunikation og rammesætninger som årsagen, herunder en sparsom forventningsafklaring mellem lærerne indbyrdes og med eleverne om, hvad man gerne vil opnå gennem udvekslingerne, læreplaner, der ikke er fleksible nok, problemer med at måtte bruge de forskellige online platforme og en svingende internethastighed på de egyptiske skoler og placeringen af aktiviteterne udenfor almindeligt pensum, så de ikke indgår i evaluering af eleverne på linje med andre faglige aktiviteter.²²⁶ Desuden fremhæver et par af de danske lærere deres egne manglende erfaringer med digitale medier, samt forskelle i læringskultur mellem på den ene side dansk kultur og det danske, offentlige skolesystem og på den anden side egyptisk kultur og de forskellige private, britiske eller amerikanske skolesystemer, som de skoler, de samarbejder med, er del af.²²⁷

²²⁴ Jeg har faciliteret opstarten for en gruppe danske og egyptiske lærere. Udvekslingerne er støttet af både Denmark, Middle East, North Africa-programmet under det Arabiske Initiativ (DEMENA) og Dansk Egyptisk Dialog Institut (DEDI).

²²⁵ <http://www.globalegymnasier.dk/fort%C3%A6lling/dansk-egyptisk-dialog-institut-st%C3%B8tter-samarbejde-ml-globale-gymnasier-og-skoler-i-cairo>

²²⁶ Evaluering af første fase (F2010) og anden fase (E2010-F2011).

²²⁷ En dansk lærer påpeger i evalueringen af det online-kursus via den amerikanske dialogorganisation Soliya, der udgjorde et af de fælles kompetenceudviklingskurser mellem de danske og egyptiske lærere, at både mediet og det at skulle kommunikere på engelsk betyder noget: "Also – you have to get used to the medium and the language (English), it becomes a bit artificial for me". Evaluering af Soliya-kursus (februar 2011). I en senere korrespondance spørger jeg Hany om, hvorfor det er så svært at få udvekslingen online til at fungere, når besøgene går så godt. Jeg er nysgerrig, fordi Hany selv bruger online medier hjemmefra både i sin undervisning og privat – alt fra google platforme over facebook til youtube og blogs. Han svarer, at han oplever online-mediets udfordringer spænde over helt basale elementer: "1) Online access is not always provided, 2) Online conversations lack emotions and tone, 3) Time gaps between threads of conversations decrease interest and focus, 4) People can talk more comfortable than they type." (mail-korrespondance d. 15.2.2012). Hany's analyse supplerer de tidligere evalueringer af online udvekslinger ved også at tilføje elementer, der har at gøre med muligheden for at skabe og fastholde de involverede parter opmærksomhed.

På Langkær Gymnasium har partnerskabet betydet, at gymnasiet har haft besøg af en lærer fra skolen i Cairo i efteråret 2009,²²⁸ og at danske lærere har besøgt Cairo i foråret 2010²²⁹ og efteråret 2010.²³⁰

Da Hany sender videoen fra Tahrir Pladsen, er han netop ugen inden landet efter et besøg i Danmark sammen med en naturvidenskabelig kollega og tre elever. Rejsen falder sammen med, at urolighederne omkring *Det Arabiske Forår* for alvor bryder løs, og udviklingen i Egypten bliver under opholdet i

Danmark et hovedtema i samtalerne mellem de egyptiske og danske lærere og elever. Derudover diskuterer lærerne i fællesskab en mere formaliseret partnerskabsaftale mellem de to skoler og udarbejder på baggrund af de første to års erfaringer et oplæg med afsæt i et ønske om at uddanne "a generation of global citizens which are capable of facing the challenges of a rapidly changing world."²³¹ Desuden taler de om mulighederne for længere besøg på hinandens skoler i form af en såkaldt "gæstelærer"-ordning.²³²

I en evaluering af besøget, som den egyptiske gruppe skriver ved hjemkomsten, fremhæver de, at "The Egyptian Revolution helped to develop an atmosphere of unity and understanding between the Egyptian and the Danish people".²³³ Desuden beskriver de, hvordan det at overvære undervisning i Danmark gav både lærere og elever anledning til refleksioner over eget skolesystem. Den vinkel foreslår de at styrke under fremtidige besøg ved, at lærerne prøver at undervise på partnerskolen, og eleverne deltager aktivt i undervisning og undervisningsforberedelser. De fremhæver, at de savner en



²²⁸ Planlægning af fælles aktiviteter med henblik på at opbygge partnerskaberne og ansøgning til DEDI.

²²⁹ Begge deltager i kompetenceudviklingskurser i Cairo sammen med deres egyptiske kollegaer.

²³⁰ En lærer deltager i DEDIs vinterskole.

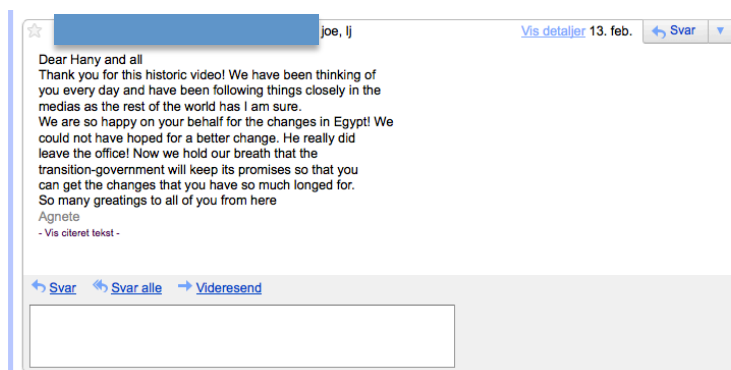
²³¹ Skolepartnerskabsaftalen er underskrevet henholdsvis 27. og 29. juni 2011. Den er udformet over det forslag til aftaler, som DGSP, det store britiske skolepartnerskabsprogram, har udviklet, og som Globale Skolepartnerskaber anbefaler danske skoler, der starter længerevarende partnerskaber, at bruge blandt andet som led i en forventningsafklaring mellem skolerne.

²³² Langkær Gymnasium søger om støtte til, at Hany kan besøge gymnasiet igen. Det bliver planlagt til et indledende forsøg på et par uger, hvor skolerne håber, at de kan videreudvikle partnerskabet ved, at Hany i højere grad indgår i skolens dagligdag og også prøver at undervise de danske elever. I februar 2012 er Hany derfor tilbage i Danmark, hvor han hen over to uger besøger syv klasser og diskuterer udviklingen i Egypten med dem, underviser i arabisk og introduceres til Langkær gymnasiums udvikling af undervisning på iPads. Derudover besøger han to af de andre gymnasier i Globale Gymnasier, hvor han også holder oplæg om udviklingen i Egypten.

²³³ Fra evaluering tilsendt 17. januar 2012 af Hany, men lavet sammen med hans deltagende kollega og elever. Hany forklarer senere, at han inden rejsen ikke havde været på Tahrir Pladsen og havde været skeptisk overfor demonstrationerne, men at netop opholdets samtaler med de danske lærere og elever, indbyrdes i den egyptiske gruppe, de mange nyheder over nettet og selve udviklingen i Cairo den uge gør, at han for første gang d. 11. februar er taget ind på pladsen for at demonstrere mod styret.

større inddragelse af tidligere fælles online projekter og forløb i besøget og foreslår desuden at etablere en fælles online kommunikationsplatform mellem de egyptiske og danske elever, som kan involvere elever fra andre skoler i Århus og Cairo-forstaden Maadi, hvor den egyptiske skole ligger.

Dagen efter, at Hany har sendt sin video, svarer en af de danske lærere tilbage og takker for den "historiske video". Hun glæder sig på Hany's vegne over situationens udvikling og Mubaraks afgang og deler også sin bekymring over, hvordan fremtiden vil arte sig med den nye overgangsregering:



Efter knap syv måneder viser hun Hany's video i den klasse, som løbende har været involveret i partnerskabet med den egyptiske skole. Sammen med klassen drøfter hun udviklingen i Egypten, siden Mubarak trådte af, og bruger videoen (som en *det-der-var*) til at sammenligne egypternes glæde og deres forventninger på Tahrir Pladsen d. 11. februar med den serie af fortsatte uroligheder og politiske spændinger, der præger landet et halvt år efter.²³⁴

- Ingen klar placering, kun lokal organisering

I sin mail forsøger Hany at stabilisere forbindelserne mellem det, han kalder et historisk øjeblik ("lifetime moment"), sin tilstedeværelse i dét øjeblik på dét særlige sted (Tahrir Pladsen), dokumentationen af det som begivenhed (han optager en video), tilgængeligheden af optagelserne via youtube og samtalerne med de danske lærere, som han kort forinden har drøftet begivenhederne med. Hany er selvfølgelig klar over, at nyhederne allerede er fulde af billeder, reportager og optagelser fra begivenhederne på Tahrir Pladsen, men med sin kobling mellem elementerne foreslår han, at han gennem sin tilstedeværelse (filmens billede og ikke mindst lyd – "the voice in the video is mine") bidrager til, at begivenheden erfares ikke bare som et historisk øjeblik for ham selv, men også for dem

²³⁴ "Det er sjovt, at du spørger, for jeg har lige vist den til klassen og vi har lige snakket om det tankevækkende i, at de var så glade dengang og så her for et par dage siden fået ytringsfriheden indskrænket ikke mindst pga. voldelige optøjer. Demokratiet lader vente på sig. Det er jo også et issue i de andre mellemøstlige stater, hvor der har været revolution. Demokrati er ikke kun et politisk system men også en bestemt adfærd, der skal læres!" (mail korrespondance mellem lærer og mig d. 18.9.2012).

han – et helt andet sted – har tilbragt tid med ugen forinden ("Please tell everyone about this historical moment"). Det lykkes Hany at forskyde erfaringen af at være til stede på pladsen til os. Ikke kun, fordi vi kender Hany, men fordi den som begivenhed træder frem gennem de sansninger, hans stadig mere hæse stemme i videoen og kameraets ujævne bevægelse giver adgang til.²³⁵

Selvom Hanys intention i mailen tydeligvis ikke bare er at dele nyheden med lærerne i Danmark, men også gøre den tilgængelig for andre ("fortæl alle"), ser den danske klasse først Hanys video lang tid efter. Hvordan kan vi forstå det? Jeg foreslår, at vi må forstå videoklipet som et "indbrud", hvis indtrængen i gymnasiet som sammenhæng er tæt forbundet til opkomsten af nye teknologier. Delanda foreslår i *A New Philosophy of Society* (2006), at teknologier forandrer vores forventninger, forestillinger og måder at gøre ting på, fordi de udvisker de spatiale grænser for sociale enheder ved at eliminere nødvendigheden af tilstedeværelse i samme fysiske rum:

"A good example is communication technology, ranging from writing and reliable postal service, to telegraphs, telephones and computers, all of which blur the spatial boundaries of social entities by eliminating the need for co-presence: they enable conversations to take place at a distance, allow interpersonal networks to form via regular correspondence, phone calls or computer communications, and give organizations the means to operate in different countries at the same time." (DeLanda, 2006:13)

Den udviskning af spatiale grænser, som DeLanda peger på i citatet, betyder, at elementer fremstår i erfaringshelheder (som i McLuhans figur-kontekst, se kapitel III. *"Reimagining the encounter" - opbygningen af en multi-sided og eksperimentel etnografi*), hvor de ikke har nogen klar placering – ikke bare territorielt, men også i organiseringen af dem. Teknologiernes eliminering af "the need for co-presence" skal *ikke* forstås som en efterligning af selve det at være til stede i det samme rum (som adskilt fra andre), men som opkomsten af muligheden for, at sociale sammenhænge ikke er betinget deraf. I det fragment, som Hanys mail (med alle sine forbindelser) udgør, bliver det tydeligt, at teknologiens opløsning af spatiale grænser producerer en kompleks transaktion mellem temaer, aktører og rum:

- En personlig video af en demonstration i Cairo
- Et historisk øjeblik indenfor rammerne af det såkaldte arabiske forår
- En fejring af Mubaraks aftrædelse
- En mobil telefon
- Et upload til youtube

²³⁵ Jeg har vist videoen i adskillige sammenhænge, og reaktionerne på den er altid tydeligt indfølelse.

- Et link i en mail
- En personlig, transnational forbindelse mellem en egyptisk gymnasielærer og en gruppe danske gymnasielærere
- En skoleudveksling mellem elever og lærere indenfor rammerne af Globale Gymnasier

Ved at udpege forbindelserne i Hanys mail foreslår jeg, at vi må læse fragmentet som et "indbrud", der ikke kan finde sin plads i gymnasiet som sammenhæng. Det kan det ikke, fordi det i princippet ikke har eller interesserer sig for et særligt endemål men kun for de transaktioner, det kan blive del af ("fortæl alle"). Selvom materialet gennem lærerens tidslige strategi stabiliseres og finder en tilknytning som komparativt element i en før-efter-relation, foreslår jeg med Irit Rogoff (se kapitel I. *Uddannelse og demokrati - om det globale som mulighed*), at vi for at aflæse, hvad der sker i de komplicerede transaktioner mellem dets forbindelser, må forstå fragmentet som et mulighedsrum og dets forløb i undervisningen som blot et af mange indlejringer i og bidrag til produktionen af gymnasiet som relationelt system. Det kræver en redefinering af begrebsparret potentiale ("potentiality") og aktualisering ("actualization"), som Rogoff knytter til en forståelse af transaktionerne som "becomings", snarere end aktualiseringer af et særligt endemål:²³⁶

"[W]e can think 'becomings' that have no originary identity to emulate. "A line of becoming has neither beginning nor end, departure nor arrival, origin nor destination.... A line of becoming has only a middle, a middle is not an average, it is fast motion, it is the absolute speed of movement." (Rogoff, 2007)²³⁷

Det frugtbare i den tilgang, Rogoff beskriver i citatet, er, at den undslipper ideen om en oprindelig identitet. Det betyder, at potentiale bliver en mulighed for at handle, både for at gøre og for *ikke* at gøre. Desuden involverer denne definition af potentiale altid "an element of fallibility—the possibility that acting will end in failure" (Rogoff, 2010a). I forestillingen om det fejlslagne, ikke som en skuffelse, men som "a form of knowledge production", bliver mulighedsrummet scene for aktualiseringer

²³⁶ Den forståelse af potentiale og aktualisering adskiller sig fra Aristoteles' definition på begrebsparret ved ikke at have et logisk endemål og ved ikke at interessere sig specifikt for hverken ophav eller endemål. Rogoffs tilgang ligger tæt op ad Latours definition på handling (kapitel III. *"Reimagining the encounter" - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi*).

²³⁷ Rogoff citerer fra Deleuze og Guattaris *Tusind Plateauer*. Det fulde citat lyder: "But a line of becoming has neither beginning nor end, departure nor arrival, origin nor destination; to speak of the absence of an origin, to make the absence of an origin, is a bad play on words. A line of becoming has only a middle. The middle is not an average; it is fast motion, it is the absolute speed of movement. A becoming is always in the middle; one can only get it by the middle. A becoming is neither one nor two, nor the relation of the two; it is the in-between, the border or line of flight or descent running perpendicular to both." (Deleuze & Guattari, 2004:323).

(Rogoff, 2010a).²³⁸ Aktualisering, fremhæver Rogoff, handler i den forstand ikke om realiseringen af et iboende endemål, men om, at de særlige *betydninger* eller *muligheder*, der ligger i ting, situationer, aktører og rum, sættes fri.²³⁹

At se uddannelse som en måde hele tiden at arbejde med potentialer og aktualiseringer betoner uddannelse som en kombination mellem mange komplekse elementer, der principielt ikke kan instrumentaliseres, men kun er til stede som udviklingsmulighed. Hermed fremhæver tilgangen også de jævnlige sammenbrud, vi erfarer i forbindelsen mellem intention og udkomme i en kausal orienteret uddannelsesforståelse (som fx OECDs, se kapitel VIII. *Globalisering som konkurrence*). Det gør tilgangen til et bevidst opgør med en evaluerende, best-practice-orienteret uddannelsespraksis, som Rogoff mener forhindrer os i at blive aktører:

“And it is here, in the aim of accessing this complex aspiration that we need to change our vocabulary – to swap knowledge transfer and knowledge assessment, professionalisation, quantifiable outcomes and marketability for another set of terms and another set of aspirations. These aspirations might have to do with the lived contemporary realities we experience, with the sense of urgency they might instil in us, with how these lived realities might point us towards the critical tools that allow us to enter the fray and become actors within it.” (Rogoff, 2007)

I citatet bliver det tydeligt, at der for Rogoff således ikke kun er tale om et analytisk blik på et materiale, men også en måde at *gøre* og forestille sig uddannelse, der kan imødekomme de ubestemmeligheder, som Hany's mail er indlejret i - for hvad er det egentlig for et potentiale, som Hany beder de danske lærere aktualisere i sin mail? En viden om situationen, Hany's syn og oplevelse af

²³⁸ Koordinatoren på Grenaa Gymnasium påpegede en lignende konklusion i evalueringerne og drøftelserne af skolepartnerskaber på et koordinatormøde i 10.5.2011, hvor fordele og ulemper, udfordringer og muligheder, problemer og glæder, ved dem var oppe til åben diskussion. Jeg spørger hende, om det, hun sagde, var noget i den her stil: "Jeg mener, at det er vigtigt at vi som tovholdere eller kontaktpersoner på skolepartnerskaber tillader vores elever at tage del i det, der er svært ved kommunikationen, det der ikke lykkes. Vi skal gøre op med den forestilling vi har – og som jeg også selv har – om at eleverne kun skal kende til de dimensioner, der lykkes. Måske er den vigtigste læring, den vigtigste interkulturelle læring, også alt det andet." (citeret frit efter hukommelsen, men rundet omkring Lone). I vores mail-korrespondance bekræfter hun og uddyber samtidig sin tilgang: "For eleverne har det efter min mening været en afgørende faktor i enhver interkulturel forståelse at forstå baggrunden for det der er anderledes, eller det, der er gået knap så godt, hvad enten det har drejet sig om breve fra Indien, som aldrig kom retur, en afslutningsfest med kenyannerne, der gik galt, et foredrag hvor de ikke måtte spørge til kinesernes holdning til dødsstraf, et kulturmøde med asylansøgere med andre tabuemner - ja, alle kulturmøder, de har haft ... I min nye klasse gør jeg meget ud af at fortælle om de gange, mine egne fordomme har spændt ben for mig - fx min oplevelse med veninden i sengen - endnu et forsøg på at give eleverne en fornemmelse af, at vi KOMMER til at fejle og få afprøvet grænser, det er kun et spørgsmål om, hvor meget vi lærer af det eller om vi affærdiger det som de andre, der er mærkelige." (16.2.2012)

²³⁹ Det er de samme overvejelser Latour gør sig i sine overvejelser over et tings-demokrati i forbindelse med udstillingen *Making Things Public* (Latour, 2005).

demonstrationerne i Cairo eller noget helt tredje? Det er ikke sådan at afgøre ud fra et logisk endemål, men spørgsmålet i sig selv er også kun relevant i den udstrækning, at uddannelse er centreret om at repræsentere særlige referentialiteter, og tingene (bøger, film, billeder, lyd) skal repræsentere, kunne sige noget om, tjene som eksempel på noget, som ikke "kunne være tilstede". Online-situationen bryder ind, fordi den ikke repræsenterer (ligner) noget, men kun finder sted gennem de transaktioner, den producerer (dens nærhedsrelationer). Problematikken med at bestemme, hvad fragmentet henviser til, eksisterer i princippet kun så længe, gymnasiet som sammenhæng primært konstrueres af klassificeringsprocesser af noget, som *var et andet sted* og ikke potentialer, der i Rogoffs terminologi aktualiseres i og gennem undervisningens transaktioner.

Når jeg tager fragmentet med her, er det for at fremhæve, hvordan de nye teknologier lader elementer bryde ind i gymnasiet som sammenhæng, og derved også skaber brud i det dominerende grænseregime, der konstituerer gymnasiet som en enhed forskellig fra en omverden. Fragmentets multiperspektiviske, netværksbaserede, medierede og globale karakter betyder, at det ikke har nogen klar placering, men kun lokale organiseringer ("local nesting", Latour, 2011). Det er med Rogoffs ord sat fri til at indgå i den orden, vi kan forestille os (fx den sammenligning mellem før og nu, som læreren indlejrer den i, da hun viser den til klassen). I sin ubestemmelighed henleder fragmentet vores opmærksomhed på, hvor svært vi har ved at afgøre, hvordan vi indenfor de klassificerende hierarkier, der udgør det relationelle system i uddannelsessamlingen, placerer ("place making") og skaber betydning ("sense making") i de medierede erfaringer, vi interagerer med til dagligt.

Mens uhåndterbarheden ved Hanys videoklip vedrører, at dets aktualisering af viden som processuel (emergent) bryder ind i et relationelt system, i hvis organiserende logik det først (kan) indlejres i gennem den tilknytning, som en tidslige afstand (de 7 mdr.) muliggør (ved at løsrive det fra dets nærhedsrelationer og stabilisere klippets plads i et klassificeringshierarki som et komparativt tilgængeligt "vidnesbyrd" om et før), har jeg valgt at fremskrive det næste fragment for at aflæse, hvordan nye teknologier ikke kun konstitueres som forstyrrelser ("indbrud"), men også som en "nedbrydelse" af grænsen mellem gymnasium og omverden. Denne porøsitet opløser ikke nødvendigvis gymnasiets enhed, men den producerer et væsensforskelligt relationelt system end uddannelsessamlingens organiserende logik.

"We spoke to each other with Skype, it means that we could see and hear them"

"A powerful lesson for ecology as well as for politics: the search for identity "inside" is directly linked to the quality of the "outside" connection—a useful reminder at a time when so many groups clamor for a solid identity that would "resist globalization," as they say. As if being local and having an identity could possibly be severed from alterity and connection." (Latour, 2011)

I indledningen beskrev jeg, hvordan en dansk klasse i foråret 2009 skyper og blogger med en klasse i Pakistan under overskriften "Sights and sounds of my city" (Buus, 2009a, Malik, 2009).²⁴⁰ Det første materiale, der indgår i udvekslingen fra pakistansk side er en videooptagelse, som den pakistanske klasses mediefagslærer, Atteqa, laver i klasseværelset i Karachi og senere uploader til youtube og indlejrer i den pakistanske klasses blog under overskriften "some thoughts (or not) about denmark":²⁴¹



I klippet spørger Atteqa sine elever, hvad de ved om Danmark:

"*Atteqa*: This is the academy class room that's part of the media lab in Karachi and I just want to ask Daniel – Daniel, what do you think Denmark is like, tell me two-three words that you think describe Denmark. *Daniel*: I don't know anything. *Atteqa*: You don't know anything about it? Do you know where it is? [*Daniel ryster på hovedet*]. *Atteqa*: You don't know where it is? [*Daniel ryster igen på hovedet*]. *Atteqa*: Ok. Have you ever heard of any news from Denmark? [*Daniel ryster på hovedet*]. *Atteqa*: No? *Daniel*: I only heard the name. *Atteqa*: You only heard

²⁴⁰ <http://www.globalegymnasier.dk/fort%C3%A6lling/scenes-and-sounds-my-city>

²⁴¹ <http://karachiaarhus.blogspot.com/>

the name. Ok. You know what the capital of Denmark is? No? Ok. What about you Abdellah? What is the capital of Denmark? *Abdellah*: Holland. *Atteqa*: Holland? *Abdellah*: Yes." (Malik, 2009a)

Det er tydeligt i klippet, at Atteqa har svært ved at få en dialog i gang med drengene, og selvom hun igen og igen varierer sine spørgsmål til deres viden om Danmark, er det uden større held. Da en af drengene på hendes spørgsmål om navnet på den danske hovedstad endelig svarer med navnet på et andet europæisk land, bliver hun tydeligvis overrasket ("Holland?"). I anden halvdel af klippet skifter hun i stedet til at fokusere på, hvad de pakistanske elever tror, de danske elever forestiller sig om dem (og ikke, hvad de ved om Danmark, eller hvad de har af forestillinger om, hvordan de danske elever er). Dermed iscenesætter hun en perspektivforskydning, der indlejrer de danske elever (den for de pakistanske elever endnu ukendte klasse) som en spejling af de pakistanske elevers egne, forudfattede forestillinger. Perspektivforskydningen sætter i modsætning til de indledende spørgsmål, som af Daniel og Abdellah tolkes som rettet mod en faglig viden (om fx dansk geografi eller samfundsforhold), med det samme refleksioner i gang hos eleverne. En gruppe på to piger og en dreng svarer engageret og legende på Atteqas spørgsmål med en blanding af alvor og morsomheder:

Atteqa: So what do you think the Danish people think of us Pakistanis? *Seff*: I think they hate us. *Girl 1*: Yeah. *Girl 2*: I think we can't say anything for sure. *Girl 1*: I really think they hate us. *Seff*: Yeah, I think they hate us. *Atteqa*: Why? *Girl 1*: I think they think we're idiots. *Atteqa*: Why? *Seff*: Personally I think we are idiots. *Atteqa*: Why? *Seff*: Because our country's terrible. *Girl 1*: They made the cartoons and we are saying bad things to our own country. *Girl 2*: You also have to think about how they see the news, they don't see our news every day. They also cover up. *Seff*: If they see our news or their news. Their news would probably be worse than our news. Our news are bad enough as it is. *Girl 2*: Exactly, they are just seeing the basic stuff, they're not seeing the daily stuff that happens all the time, so we can't really tell what they think of us. *Atteqa*: Ok, tell me one thing, Seff. What is one good thing about Karachi that people in Denmark don't know. *Seff*: The beach. *Atteqa*: The beach, yeah. *Girl 2*: I like the beach. *Girl 1*: Yeah. *Seff*: I like the beach, too. I don't know if they have a beach. *Atteqa*: I don't know. We'll have to ask them. *Seff*: Does Denmark have a beach? *Atteqa*: We'll ask them. *Seff*: I don't think they do. *Atteqa*: Do you want to say one good thing that we have in Karachi, that... *Seff*: We have a lot of industry. *Atteqa*: We have a lot of industry. *Seff*: Denmark has a lot of industry. *Atteqa*: What do you think people do in Denmark? Are they farmers? Are they... What do they do, what do you think? No, in Denmark. You don't really know, ok. And you think that they are... *Seff*: I think Denmark is only businesses. *Atteqa*: Businesses, ok. *Girl 2*: Denmark sounds very

modern. Denmark itself. *Girl 1*: Yes it's very modern. I love Denmark. *Girl 2*: That part of Europe... it just sounds like it's artsy fartsy. *Girl 1*: I bought really cheap pants in Denmark from Zara. They're awesome. *Atteqa*: So, are there any other information you want to give about Karachi. Something good you would want to share. *Seff*: We have a very good... here, Sunday bazaar, Zainab Market. *Girl 1*: Awesome stuff you can get for cheap. *Seff*: You get the best goods here for the cheapest price. *Atteqa*: Ok. That's fantastic. *Seff*: I mean, you people don't have that. *Girl 2*: Paper plates are made well here. *Atteqa*: Ok. *Girl 1*: But they have Zara and Mango. *Seff*: That's really expensive. *Girl 1*: And H&M. *Seff*: That's really expensive. *Girl 2*: Shhh, we're trying to tell them good things about Karachi. (Malik, 2009a)

I denne del af klippet er det tydeligt, at Atteqa igen overraskes ("Why"?), over de pakistanske elevers svar ("I think they hate us"), men denne gang bliver hendes undren katalysator for elevernes indbyrdes refleksioner over nyhedsmediernes rolle i en global verden, over hvordan Pakistan bliver fremstillet i dem og over, hvori forskellene mellem, hvad der optræder i lokale nyhedsmedier og i andre landes nyhedsmedier, består. Det får hende til at spørge til nogle af de gode ting, eleverne har lyst til at fortælle de danske elever om Karachi. Da Atteqa til sidst spørger ind til, hvad eleverne ved om Danmark, placerer de landet som del af en bestemt region i Europa og foreslår, at virksomheder spiller en stor rolle, at det er et moderne land, og at man kan købe lækkert, men dyrt tøj.

Det er tydeligt, at der er mange forskellige temaer i spil i videoklippet. Jeg fokuserer på at fremskrive det gennem en række forbindelser med henblik på at aflæse, hvordan eleverne afsøger en given sammenhængs ("indvendige") identitet som forbundet med dens ("udvendige") forbindelser ("the search for identity "inside" is directly linked to the quality of the "outside" connection", Latour, 2011).

- Udvekslinger

Jeg møder den pakistanske klasses lærer, mediekunstneren Atteqa, i Berlin under Transmedialen i 2009. Atteqa præsenterer her sit arbejde med kunstnergruppen MAUJ Collective, der gennem en række forskellige interventioner centreret omkring nye medier arbejder med at skabe nye offentligheder i den pakistanske storby Karachi.²⁴² Efter hendes præsentation opsøger jeg hende for at høre mere om, hvordan hun arbejder. Hun viser mig på nettet et UNESCO-projekt, *Sounds and Sights of*

²⁴² Atteqa har canadisk pas, er opvokset og bor i Karachi og har sin master i Media Studies fra The New School i New York. Hun har været inviteret til festivaler som Transmedialen i Berlin og Ars Electronica i Linz og på biennaler rundt om i Asien, hvor hun har arbejdet med udstillingsrummet som "expanded field". I den forbindelse har hun produceret værker, interventioner eller uddannelse – afhængig af hvordan vi definerer det – i relation til forskellige offentligheder (parker, gader, klasserum). På Ars Electronica fx med værket *80+1*, hvor Atteqa lavede et laptop-set up, som gæster på kunsthøjskolen og offentligheden på gader og parker i Karachi kunne interagere gennem. <http://maujmedia.blogspot.dk/2009/08/day-4-pinhole-karachi-linz-801-video.html>

Fra: **Anne Mette Nielsen**
Emne: forslag til virtuel session med klasse i Karachi, Pakistan
Dato: 2. feb. 2009 16.08.22 CET
Til: Bente Buus
Cc: Anders Kjær Østergaard., Claus Vestergaard Sørensen., Lene Østergaard. <lene@runes.dk>
Skjul

Hej Bente,
Tak for din mail. Det lyder spændende, og jeg går lige i hurtig tænkeboks, men har samtidig lige nogle opklarende spørgsmål/kommentarer:

1) hvordan forestiller du/jer disse sessions skal afvikles

Jeg kan i hvert fald se, at jeg måske hurtigt kommer til kort på nogle tekniske ting (ikke at jeg ser det som et problem, der ikke kan løses, men jeg har bare ingen erfaring i den retning). Det er bl.a. derfor vi udtrykte et stort ønske på Krogerup, om at blive udstyret med de nødvendige IT-tekniske færdigheder for at kunne kommunikere globalt og virtuelt (video-konference, blog osv som vi skitserede). Jeg plejer at være på forkant med mange ting inden for IT - bare ikke det område, som er rent u-land for mig - endnu.

Vi (Claus, Lene og jeg) har på Langkær også yret ønske om evt. at komme på Rune's kursus http://www.gl.org/Gl-Sites/Voksne/Forside/Gl_E/almendidaktik/handlekompetener - det er bare ikke endeligt afklaret endnu.

Lene, som er klassens dansklærer, er også billedkunstlærer, og hun kunne være en relevant person i det kræve især. Men jeg har af gode grunde ikke forelagt hende ideen og kender ikke hendes tidsplan.

2) jeg vil godt have en nærmere uddybning/snak om emnet

3) mht min tidsplan, så er vi i en opstartsfase med introduktion til fagets forskellige discipliner, hvor jeg bl.a. arbejder på at få klassen i gang med at kommunikere så meget som muligt, så det her kunne være en anden form for kommunikation ud af klasseværelset.

Det vil nok være en god ide at vende det over telefonen.

Udvekslingerne skal foregå i den danske klasses engelskundervisning og i den pakistanske klasses mediefag. Gennem en mail-dialog om opbygningen af forløbet (et word-dokument, der sendes frem og tilbage, hvor de arbejder ovenpå min introducerende beskrivelse) finder de frem til forløbets komponenter og udbygger samtidig hinandens kendskab til de forskellige computerprogrammer, som de vil bruge til at understøtte udvekslingen. Desuden drøfter de forskellige "back up" planer, som de kan bruge i undervisningen i fald, teknologien fejler under skype-udvekslingerne ("If for some reason like in Karachi there is electricity shortage and we cannot Skype for the whole session then we have a

²⁴⁴ Jeg har mødt Bente på opstartsseminariet for Globale Gymnasiers lærere og elever på Krogerup i december 2008 og efterfølgende besøgt hende i en engelsktime. Hun har ved begge lejligheder præsenteret ideer til, hvordan hun gerne vil integrere udvekslinger i undervisningen, som minder om Attegas tilgang.

backup plan, like Bente and I should already discuss what we would be doing in the session. (we can discuss this later)." Bente, 2009c), hvilket viser sig at være et reelt problem, de møder.

Forløbet ender med at tage afsæt i et oplæg, som Atteqa sender til Bente:

"We will use Tux Paint to make a rough sketch of Denmark and Pakistan cityscape and send to each other so each group can see what the others preconceptions are. (...) We ask the students to each bring an image, picture, object, music that they want to share about their city with the other group for the next class. (...) It will either be a reaction to what they just saw about their city or a new image based on something special they want to show about their city. (...) Last session is used to comment on the final pieces one by one as they are shown on the screen to both groups." (Malik, 2009b)

I oplægget foreslår Atteqa tre udvekslinger formet omkring processer, hvor eleverne skal dele, producere (eller vælge) og reflektere over materiale. De bliver enige om et forløb, hvor eleverne får mulighed for at introducere sig til hinanden, dele billeder, lyd og video fra deres egen by og diskutere hinandens forestillinger. Både dem, de har om sig selv, og dem, de har om hinanden.

Mens Atteqa lægger ud med den lille video til de danske elever, planlægger Bente at indlede sin undervisning med en "forskriveøvelse", hvor de danske elever fremskriver Århus og Karachi gennem imaginære sanseindtryk, og en mindmap-øvelse, hvor de kortlægger aspekter af Århus og omegn:

"Sights and sounds of my city" Aarhus og omegn (ikke kun et bysamfund) og Karachi.

Mindmap: Aarhus og omegn/my city – 5 min. refl. hvad kommer man i tanke om (rent tankeflow uden bindinger). Deles på tavlen – lån og stjæl, få nye ideer, inspirer hinanden/bliv inspireret → skrive dem ned/skrive videre → strukturering og prioritering – sortere noget fra → find dit fokus.

Forskriveøvelse: Hvordan ser Karachi ud – og brug din alle dine sanser (syn, høre, føle, lugte, røre)? Gør det samme med Aarhus og omegn." (Buus, 2009c)

Bentes beskrivelse af en undervisningsgang, hvor eleverne ved at udvælge og dele erfaringer og forestillinger med hinanden bliver i stand til at reflektere over dem, er et generelt træk, der går igen i de forskellige faser af udvekslingen - både når eleverne arbejder alene (udvælgelsen), i fællesskab eller i grupper inden for den enkelte klasse (forløbene som kører sideløbende, samt produktion af materialer til udveksling) og på tværs af de to klasseværelser (de tre Skype-sessioner og to blogs). Den dynamik af gensidighed, som udvekslingen lægger op til, etablerer Bente og Atteqa allerede i

planlægningsfasen gennem det, jeg forstår som fire typer "åbenheder". For det første en åbenhed i den måde lærerne opbygger forløbet ved at bringe deres forskellige erfaringer ind i de lange "tråde" af mails og det word-dokument, som de fører forslag og justeringer ind i og sender frem og tilbage mellem hinanden. For det andet i den måde de lægger op til at holde selve udvekslingsforløbet "åbent" i den forstand, at de emner, som eleverne bringer op i materialet (og dermed samtalerne mellem dem), ikke på forhånd er tematisk låste, men kun æstetisk ("Sounds and Sights") og stedsligt ("my City") betingede. For det tredje i den måde udvekslingens afhængighed af ny teknologi, der ikke er helt stabil, kræver en åbenhed i lærernes planlægning for, at de kan tage andre spor op spontant. For det fjerde i den måde, lærerne opbygger en stor grad af gensidig tillid gennem en kommunikation, hvor undren og nysgerrighed i mødet mellem deres egne forestillinger og forskellige repræsentationer får plads.²⁴⁵

- Perspektivforskydninger

Klippet af de pakistanske elevers forestillinger om Danmark bliver de danske elevers introduktion til den pakistanske klasse. Dermed er det både afsæt for den første samtale, som klasserne har med hinanden over skype og for de efterfølgende dokumentationer eller materialer (musik, links, fotos) fra deres hverdag (skole, hjem, by), som de deler med hinanden på deres respektive klassers blog:



²⁴⁵ Bente spørger meget direkte til komponenter, hun løbende opdager i det materiale Atteqa og de pakistanske elever deler på bloggen – fx den tørklædedækkede kvinde i baggrunden på et billede, som viser skolegården i Karachi. Der er stor tillid. Det samme gælder Atteqa, der lang tid efter udvekslingen er ophørt, skriver til Bente for at spørge til drab på grindehvaler, som hun har fået sendt et billede af via nettet. Den egyptiske lærer Hany beskriver behovet for tillid, som forbundet til det at løsrive en given praksis fra dens indlejring i en allerede defineret og kendt sammenhæng og derfor være nødt til at situere den gennem nye orienteringspunkter: "*Hany: And considering the cultural differences, I mean, you should be aware of where you're going to, how it goes there on a social level and on a cultural level as well. You see a lot of time an effort, I mean if you're frank and open, I mean, you just ask the question that you need to get an answer to and when you get a question, too, just answer frankly. I mean, with diplomacy, diplomatic answers. I mean, when I have a problem, I just go straight to Jacob and ask him the question and he thinks about answers and so on, so that saved us a lot of time and effort.*" (Hany, videointerview)

I klippet gør Atteqa gennem den perspektivforskydning, som hendes reference til de danske elever producerer, det muligt for de pakistanske elever at reflektere over de komplicerede sammenhænge (identiteter, steder, forhold), de navigerer i, når de skal orientere sig i forhold til Pakistan og i forhold til en verden udenfor ("Girl 2: You also have to think about how they see the news, they don't see our news every day. They also cover up. *Seff*: If they see our news or their news. Their news would probably be worse than our news. Our news are bad enough as it is. *Girl 2*: Exactly, they are just seeing the basic stuff, they're not seeing the daily stuff that happens all the time, so we can't really tell what they think of us."). De efterfølgende skype-sessioners sidestilling af de to klasseværelser genopfører den iscenesatte perspektivforskydning, som Atteqa skaber i klippet. Her er tavlen, som den, der ellers fastholder og aktiverer den samlede viden indenfor klasseværelsets vægge, afløst af det ikke længere imaginære blik ind i og fra det andet klasseværelse:



De to klassers elever må gensidigt forholde sig både til deres egne forestillinger og viden og til, hvordan de forstår den anden klasses reaktioner på de spørgsmål, som disse forestillinger og den viden giver anledning til at stille. Den danske elev Vigdis, hvis essay jeg også citerede fra i afhandlingens indledning, beskriver oplevelsen på følgende måde:

"We spoke to each other with Skype, it means that we could see and hear them. They asked us questions about Denmark, and what our first thought was when we're thinking of Pakistan. I hadn't expected that they would be that wealthy and they showed us beautiful pictures of Karachi. But they admitted that they'd only shown us the most beautiful buildings, and that there were many poor people too." (Buus, 2009b)

I Vigdis' beskrivelse forbinder softwareprogrammet skype det at kunne se og høre hinanden to forskellige steder i verden med muligheden for både at se og diskutere, hvorfor man får det at se, man gør. I selve mødet med den anden klasses blik bliver eleverne klar over, at deres produktioner af hjem, skole og by gennem de fotos, lyd, musik, grafiske bearbejdnings og video, som de har udvalgt til de to

forskellige blogs, også er del af deres forestillinger om den anden klasses forestillinger.²⁴⁶ Det centrale greb er ikke så meget denne opdagelse som forløbets bevidste arbejde med at give eleverne mulighed for at interagere med den "udvendighed", som refleksionerne i latour-sk forstand trækker på. Ved at eleverne skal dele, producere (eller vælge) og reflektere over materialet sammen, aflæser de også, hvordan det binder sig i forskellige forhold. Det er det, der sker, når Vigdis i teksten forklarer, hvordan han gennem billederne fra Pakistan opdager noget for første gang ("I hadn't expected"), men ved at fortælle til de pakistanske elever, at han opdager det og overraskes over det, også giver det en form, som de pakistanske elever kan forskyde gennem nye forbindelser ("they admitted (...) there were many poor people too"). Gennem den porøsit, udvekslingen producerer mellem de to klasseværelser, bliver eleverne del af sammenhænge, som rækker ud over dem selv, men som de samtidig bliver bevidste om at være med til at producere.

Den forbindelse til "udvendigheder", som de nye medieplatforme muliggør, betyder at udvekslingen ikke kun sætter sig som en ny viden om Pakistan i de danske elever, men også gør dem i stand til 1) fra flere forskellige perspektiver at aflæse, 2) hvordan viden skabes og mobiliseres og 3) indlejre sig selv i processerne. Her formuleret i et essay af en af de danske elever:

"We also found out, during the exchange, that almost everything we hear in the news about Pakistan is something bad or negative, and the Karachi pupils told us that it's the same the other way around. We only hear about war, problems and that Pakistan may hide secret atomic weapons. In Pakistan the only reason they knew about our country was because of the much discussed Mohammed-paintings that were published in the newspaper Jyllandsposten."
(Buus, 2009b)

I stedet for, at de forskellige elementers mangel på en fast plads i et klassificeringssystem bliver til løsrevethed (som i tilfældet med Hanys videoklip), er deres mobilitet i udvekslingen selve drivkraften for elevernes aktualiseringer af forbindelserne gennem de forhandlede sammenhænge på tværs af klasseværelserne.

Det, vi ser, er, at elevernes deltagelse i den simultant producerende og kortlæggende organisering af viden og forestillinger, bygger undervisningen op omkring de nærhedsrelationer, som opstår i elevernes møder. Gennem sidestillinger af elementer nedbryder skype- og blogudvekslingerne klasseværelset som afgrænset ramme om den undervisning, der kan finde sted, og producerer en uforudsigelighed, der ikke bare perforerer de kvalificeringsparametre, der er bundet til uddannelsessamlingens systematiseringsprocesser i relation til professionalisering

²⁴⁶ Den danske blog: <http://globallangkaer.blogspot.com/>

(faglighedsbegrebet), men også spreder de temaer, som klasserne engagerer hinanden i, på tværs af de faglige grænser. Hos de danske elever opstår så stor en nysgerrighed på de forbindelseslinjer, som de begynder at ane,²⁴⁷ at de efter udvekslingen opfordrer deres lærere til at sammensætte et tværfagligt forløb med fokus på det britiske kolonistyre, processen frem mod regionens selvstændighed og opdelingen af Pakistan og Indien, som de ender med at arbejde med i engelsk, samfundsfag og historie i 2. g.

- Fra perspektivforskydninger til forestillinger som social intervention

Den danske lærer, Bente, beskriver senere på foråret 2009 sine overvejelser over udvekslingen med den pakistanske klasse på en efterfølgende videokonference med andre gymnasielærere i Globale Gymnasier:²⁴⁸

"Bente: Det, som jeg synes er fint ved det her, det er jo, at man kan få verden derude ind i dit klasselokale, og det har mine elever synes har været rigtig rigtig fint, at de har kunnet tale med autentiske mennesker. Og de har blandt andet været meget imponerede over, at eleverne i Karachi taler så godt engelsk, som de gør. Men nu er det også en privatskole, som jeg har haft kontakt til. *Rune:* Ja. *Bente:* Og det problem, vi havde, hvis jeg lige skal komme tilbage til det, det var, at vi lige skulle have logistikken til at gå op med en tidsforskel på fire timer med, hvornår man er på skolen, og hvad man kan hvornår. *Rune:* Ja. *Bente:* Og så har de i Karachi problemer med strømudfald, så den første session den blev kørt via nødgenerator i Karachi, så den var meget dårlig i video-opdateringen og lydsekvensen. Men altså det har da inspireret mig til at gå videre med det her, blandt andet har jeg en idé om, at jeg vil prøve at få fat i nogle unge mennesker i Californien, som jeg talte med i efteråret, som er illegale studerende på UCLA. *Rune:* Ja, ja. *Bente:* Og dem kunne jeg godt tænke mig at sætte i kontakt med mine spanskelever om et emne omkring chicanos, så de kan få det fra kilden og ikke kun læse om det, for det gør noget for indlæringen, at man kan se det fra den, der oplever det i stedet for, at man forestiller sig det ud fra det, nogen skriver. *Rune:* Hvad gør det ved indlæringen, kan du uddybe det? *Bente:* Jamen, det giver nogle andre mentale billeder, at man får den der oplevelse af, at 'Okay, det er altså det, de skriver, og det er ikke bare noget, de skriver'. Og det motiverer eleverne til at søge flere oplysninger. *Rune:* Ja. *Bente:* Tror bare du kan sende den videre så

²⁴⁷ Hvorfor taler eleverne så godt engelsk? Hvorfor er flere af dem født i England? Hvorfor er de flyttet tilbage til Pakistan? Hvad består konflikten mellem Pakistan og Indien i? (citeret fra efterfølgende, uformelle samtaler med de involverede lærere).

²⁴⁸ Videokonferencen er en del af kurset *Med Verden Som Klasseværelse* om nye medier i marts 2009. Et kursus jeg afholdt i samarbejde med MS og GL i foråret 2009 for lærere indenfor Globale Gymnasier. På videokonferencen deler de de første erfaringer, de har gjort sig.

[Bente signalerer, at hun er færdig med at tale]. *Rune*: Ja okay, er der andre, der vil byde ind her. *Poul*: Jeg havde lige et spørgsmål til Bente. *Rune*: Ja, okay. *Poul*: Kan du høre det, kan Bente høre? *Bente*: Ja. *Poul*: Du sagde Bente, at jeres kontakt i Karachi havde sin blog, og at jer på Langkær har jeres blog. *Bente*: Ja. *Poul*: Betyder det, at der ikke sker nogen kommunikation mellem de to blogge? *Bente*: Øh, det, der er foregået... *Poul*: Hvis du forstår, hvad jeg mener. *Bente*: Ja, jeg forstår, hvad du mener. Jeg forstår, hvad du mener, Poul. Den kommunikation, vi har haft, har foregået via skype indtil videre. Og bloggen har været ment til at præsentere de forskellige billeder, videofilm og lydting, vi har haft til hinanden. Så det har mest bare været et transportmedie, men den kunne sagtens bruges til kommunikation også. Men i første omgang har vi skullet overkomme de tekniske hurdles.(...) *Bente*: Ja, men det var en kommentar til det sidste punkt, Poul berørte i sit oplæg omkring, at det fik ham til at tænke på, eller det fik dig, Poul, til at tænke over, hvad du skriver på sådan en blog, og hvad man får tilbage. Det er jo noget, man kan tage op med eleverne omkring kildekritik, omkring især etik og omgang med nettet, og hvad vi kan tillade os, når vi begår os i det offentlige rum. Fordi man føler sig meget privat, men det er man bare ikke.”²⁴⁹

I citatet kommer Bente omkring fire centrale elementer, som hun opdager gennem udvekslingen med klassen i Karachi. For det første nævner hun, hvordan det at ”få verden derude ind i dit klasselokale” er en logistisk udfordring i den forstand, at mulighederne for at mødes i et rum, der nok til en vis grad er frigjort af sin stedbundethed, men ikke af sin bundethed i tid, påvirkes af tidsforskelle mellem forskudte geografiske områder, og af hvordan skemaer passer sammen (”vi lige skulle have logistikken til at gå op med en tidsforskel på fire timer med, hvornår man er på skolen, og hvad man kan hvornår”). Den måde klasseværelset perforeres, når verden trænger ind, destabiliserer gymnasiets organisationsmønstre (Dewey, 1997). For det andet betoner Bentes erfaringsdeling, hvordan de nye teknologier, som bærer udvekslingen, (endnu) er sårbare formidlere (”den første session den blev kørt via nødgenerator i Karachi, så den var meget dårlig i video-opdateringen og lydsekvensen”). For det tredje tager det tid at undersøge mulighederne i en ny teknologi, fordi de to første dimensioner indledende trækker opmærksomhed (”bloggen har været ment til at præsentere de forskellige billeder, videofilm og lydting, vi har haft til hinanden. Så det har mest bare været et transportmedie, men den kunne sagtens bruges til kommunikation også”).²⁵⁰ For det fjerde transformeres etablerede praksisser og knytter sig til nye funktioner. Det er det, Bente fremhæver, når hun formulerer, hvordan

²⁴⁹ Transskription af ooVoo-konference som opsamling på kurset *Med Samfundet som Klasseværelse*, foråret 2009.

²⁵⁰ I den første samtale med mig nævner Bente, at hun kender skype fra privat brug, men aldrig har brugt programmet i gymnasiet som sammenhæng, hverken i en dialog med kollegaer eller i undervisningen. Hun fortæller i en senere samtale, hvordan det hjalp, at en kollega var tilstede i klasseværelset under første skype.

de nye forhandlinger mellem offentlig og privat udvider en praksis som kildekritik til også at omfatte etik og omgangen med hinanden ("det fik ham til at tænke på, eller det fik dig, Poul, til at tænke over, hvad du skriver på sådan en blog, og hvad man får tilbage. Det er jo noget, man kan tage op med eleverne omkring kildekritik, omkring især etik og omgang med nettet, og hvad vi kan tillade os, når vi begår os i det offentlige rum").

Når Bente under erfaringsdelingen alligevel peger på lysten til at afprøve udvekslinger i andre sammenhænge, er det med afsæt i muligheden for at skabe det, hun kalder "mentale billeder" hos eleverne, som giver eleverne nysgerrighed efter at søge mere viden. Hun beskriver det senere som forbundet til fx de transaktioner mellem eleverne i klasseværelset og en omverden, som nye teknologier tilbyder:

"Jeg er lærer i 1.z på Langkær Gymnasium, og den klasse er en "global klasse" i Globale Gymnasier-regi. Det var et kursus omkring web 2.0-værktøjerne og som kurset hed simpelthen "Med Samfundet Som Klasseværelse", og det er jo en af de ting, man som lærer, når man skal fungere som lærer i det globale klasseværelse, har brug for: at kunne få virtuel adgang til verden udenfor, fordi vi kan jo ikke rejse ud og stå i Karachi den ene dag og Rom den næste dag og New York den tredje dag, så der blev vi præsenteret for webloggen og vi lærte at oprette en blog, og det er jo så simpelt, når man først ved, hvad man skal gøre, men når ikke man ved, hvad man skal gøre, og alt går så hurtigt, så stærkt på den front, at man kan simpelthen ikke være opdateret på det hele." (Bente, 2010)

De nye teknologier er tiltrækkende, fordi de giver adgang til at skabe sammenhænge, hvor eleverne kan følge de forbindelseslinjer, som klasseværelset ellers har svært ved at konstituere. Det "gør noget for indlæringen, at man kan se det fra den, der oplever det i stedet for, at man forestiller sig det ud fra det, nogen skriver", som hun forklarer facilitatoren under erfaringsdelingen. Forandringerne handler derfor ikke så meget om at bringe materiale fra et sted territorielt fjernt fra gymnasiets lokalitet ind i klasseværelset, men om at åbne for, at processer af virkninger og påvirkninger kan træde frem.

Det bryder ganske vist med de egenskaber af varighed, der har spillet en central rolle i institutionaliseringernes stabilisering af uddannelsessamlingen (herunder dens skaleringer og rækkevidde), men åbner også for de perspektivforskydninger, som den egyptiske lærer, Hany, i et videointerview under sit gæstelærerophold på Langkær Gymnasium i 2011 fortæller, er af afgørende betydning for at kunne navigere i det globale:

"Hany: For me, you know, because you're used to teach or to certain types of students of your country and of your culture, you know how they think and how they expect things to go on.

While when you go global you accept the risk that things can go in different directions that you do not expect. You have open questions, more free styles of teaching. So as I said, you go global and you get to know how people on the globe think and learn.”²⁵¹

I citatet forklarer Hany, hvordan klasseværelset i Danmark bliver en situation af potentielt variable processer, hvor de genkendelige forventninger og forestillinger, der stabiliserer hans lærerrolle i det egyptiske klasserum (“you know how they think and how they expect things”), bliver afløst af utydeligheder (“open questions, free styles, different directions”). Det er imidlertid ikke kun en afledt effekt af mødet med et andet skolesystem og kultur, som Hany oplever, men selve den situation af gensidige påvirkninger, der også for de danske elever og lærere åbner nye mulighedsrum: “*Jacob*: And some of the teachers say it also activates some of the students who not necessarily usually speak in class, they have actively been making more questions, so that’s why it makes the class different.” (Hany, videointerview). Forstyrrelsen af gymnasiets vante sammenhæng, som læreren Jacob i citatet beskriver, at Hany’s deltagelse i undervisningen producerer, åbner for at skulle orientere sig på andre måder. Det producerer spørgsmål både hos Hany og hos de danske elever og lærere. Perspektivforskydningen betyder ikke nødvendigvis, at nye vidensområder inddrages, men at måden de tilgås transformeres (“you go global and you get to know how people on the globe think and learn”).

Under den ovenfor citerede videokonference forklarer Bente perspektivforskydningens betydning (det “gør noget for indlæringen, at man kan se det fra den, der oplever det”), men hvad er det egentlig, perspektivforskydningen gør? Hvis vi vender tilbage til, hvad de danske elever skriver i deres essays, forsøger de tilsyneladende at navigere i de komplicerede sammenhænge, der viser sig, gennem en afsøgning af ligheder og forskelle, en kontekst for dem og deres eget syn på dem:

“I had imagined the Pakistan youth to be way different from us, and I must confess that I had not expected their world to be this modern and developed almost like our society here in Denmark. (...) Pakistan just got a huge problem with the extreme economical differences between the populations. Some of the people don’t even have money enough to live while some are able to send their children in expensive private schools. That results that 40% of the population is unable just to write their own name, which I find pretty extreme” (Buus, 2009b)

Citatet er fra det samme essay, som jeg citerede fra tidligere, hvor eleven i forlængelse af de komparative overvejelser indlejrer det samme dobbeltblik, som de pakistanske elever oparbejder i det første videoklip. Det gør hun i en overvejelse over forholdet mellem nyhedsmediernes

²⁵¹ Interview med Hany og hans danske kollega Jacob (Hany, videointerview): <http://vimeo.com/36366315>

offentlighedssfære og den offentlighed, hun selv har været del af (gennem skype- og blogudvekslingerne). Der er på mange måder ikke noget afgørende nyt ved selve den viden, eleven formulerer i essayet. Det interessante er snarere, hvordan hun opløser distinktionerne mellem repræsentationer, det forestillede og forestillinger om, hvordan de kunne være. Det er ikke en mangel på præcision i elevens refleksion over undervisningen. Det materiale, de deler med hinanden, de forudfattede meninger om et fællesskab og de andres, som giver anledning til at dele et specifikt materiale, og deres forestillinger om, hvad det fællesskab også kunne være, er ikke klart adskilte kategorier, hverken på bloggen eller i skype-dialogen. Antropologen Arjun Appadurai beskriver det som et skifte, der følger med de nye teknologier og en øget mobilitet, hvor sammensmeltninger i vores forestillingsverden gør forestillingsevnen til en social intervention:

“The image, the imagined, the imaginary - these are all terms that direct us to something critical and new in global cultural processes: the *imagination as a social practice*. No longer mere fantasy (opium for the masses whose real work is elsewhere), no longer simple escape (from a world defined principally by more concrete purposes and structures), no longer elite pastime (thus not relevant to the lives of ordinary people), and no longer mere contemplation (irrelevant for new forms of desire and subjectivity), the imagination has become an organized field of social practices, a form of work (in the sense of both labour and culturally organized practice), and a form of negotiation between sites of agency (individuals) and globally defined fields of possibility.” (Appadurai, 1996:31)²⁵²

Pointen i citatet er, at det mobile og uforudsigelige forhold mellem massemedierede begivenheder og et migrerende publikum konstituerer opkomsten af en ny social orden. Det vedrører i Appadurais læsning ikke en individualisering, som det ellers ofte tolkes som (se fx Ziehe, 2011), men en overskridelse af dualismen mellem individet og det kollektive gennem forestillingsevns transformation til social produktion (Appadurai, 1996:5). Det er dette spændingsfelt, hvor repræsentationen, det forestillede og forestillingsevnen mødes, der giver de nye sociale rum deres dynamik og definerer dem som mulighedsfelter i det globale. Udvekslingen mellem klasserne i Pakistan og Danmark viser, at den sammensmeltning mellem forestillinger og sociale, kollektive interventioner, som Appadurai beskriver, bearbejdes og forhandles gennem produktioner af

²⁵² Appadurai uddyber, hvad han mener med “The image, the imagined, the imaginary” således: “The world we in live in today is characterized by a new role for the imagination in social life. To grasp this new role, we need to bring together the old idea of images, especially mechanically produced images (in the Frankfurt School’s sense); the idea of imagined community (in Anderson’s sense), and the French idea of the imaginary (*imaginaire*) as a constructed landscape of collective aspirations (...) mediated through the complex prism of modern media.” (Appadurai, 1996:31)

perspektivforskydninger og fortløbende reorganiseringer. Det udvider vores forståelse af perspektivforskydningerne fra at være muligheden for at se en given sammenhæng fra flere vinkler til, som Atteqa udpeger under planlægningen op til sit første besøg på de danske gymnasier i 2012, at de andre vinkler (de nye "mentale billeder", Latours "andethed" eller "forbindelser") også bidrager til at producere håndteringer af hverdagens dilemmaer;²⁵³

Fra: Atteqa Malik <[redacted]>
Emne: visit to Denmark!
Dato: 18. dec. 2011 09.26.03 CET
Til: Bente Buus, Pernille S. Lassen <[redacted]>, Anne Mette W Nielsen <amwn@hum.ku.dk>

Dear Bente,
Dear Pernille

I hope you are both enjoying the end of term and some holiday time from school!!!! My kids just got done with exams which was like myself going through exams and now I'm relaxed enough to think of the visit in March

I think it's so important to keep interacting and taking our initial connections forward as the more we discover about each other and our cultures the more solutions to everyday dilemmas on a micro and macro scale become clear for us as educators and the students, who may eventually go into international relations and could change some of the nasty decisions which have now messed up life for many of us.

Forskellen ligger i muligheden for gennem de nye teknologier ikke blot at "se" noget fra et andet perspektiv, men at undersøge, afprøve og erfare (gennem klasseværelset), hvordan det lokale, som Latour er inde på, ikke kan afskæres fra sin andethed ("alterity") og sine forbindelser ("connections"). Udfordringen, det rejser, er, hvordan vi kan producere klarhed (læsarbarhed) og orden (præcision) uden en hierarkisk organisering, hvis forløb fra større til mindre elementer udgår fra et centralt punkt og uden at opløse lokale hierarkier og homogeniseringer, der kan knytte og stabilisere forbindelser (Latour, 2011). Atteqa formulerer det i et demokratisk perspektiv som et spørgsmål om situering, om tilhørsforhold, i sit oplæg til, hvad hun gerne vil drøfte med eleverne under opholdet i 2012:

"How do you place yourself in the community that immediately surrounds you, the one you have created for yourself via social network and the one that you are involuntarily part of as a global citizen? What actions do you see yourself taking in the near future to accept/reject your projected place in each community?"²⁵⁴

²⁵³ I marts 2012 kommer Atteqa på besøg i Danmark og skal besøge og lave elev- og lærerworkshops på tre af de fire gymnasier, et af dem er samarbejdspartner for første gang. Op til besøget har hun sammen med de danske lærere planlagt et undervisningsforløb, som for de danske klasser er tværfagligt, ligger placeret i 1g og tager afsæt i overskriften Globalt medborgerskab. Udvekslingen i 2012 tager afsæt i de erfaringer Atteqa og de danske lærere har gjort sig på at af gymnasierne mellem 2009 og 2011.

²⁵⁴ Fra mail-korrespondance med de involverede lærere.

Med sine spørgsmål foreslår Atteqa i citatet, at hvis vi vil lokalisere nye uddannelsessammenhænge i det globale, så må undervisningssituationen også give eleverne mulighed for at overkomme orienteringsvanskelighederne og den manglende stabilitet ved både at oparbejde en forståelse for de forbindelser og regler, som et givent handlefelt ("the community that surrounds you" eller "via social network" eller det, vi er del "as a global citizen") definerer og regulerer,²⁵⁵ og en evne til at tage del i de forhandlinger, som producerer feltet.²⁵⁶

Med fragmentet søger jeg ikke blot at vise, hvordan transaktionerne, som de nye teknologier formidler, gennem de nærhedsrelationer, de etablerer, nedbryder klasseværelsets afgrænsninger og forstyrrer faglighedsbegrebet som styret af uddannelsessamlingens professionalisering (og de lighedsbaserede taksonomier, den konstituerer). Jeg udpeger også, at de nye vidensprocesser ved at aktualisere forestillinger som sociale interventioner genforhandler vores begreb om handling som en proces, hvor der i latour-sk forstand kommer noget til syne af noget tidligere.²⁵⁷ Med det næste case-fragment vil jeg fremhæve, hvordan vi kan forstå de implikationer, det har for de typer demokratiske processer, de nye fora for møder i det globale producerer og produceres af i gymnasiet.

"Virkeligheden kom jo så ind i det, da jeg kom der selv, derude"

"No visual representation of humans as such, separated from the rest of their support systems, makes any sense today. This was the primary motive for Sloterdijk's notion of spheres, as well as for the development of actor-network theory; in both cases the idea was to simultaneously modify the scale and the range of phenomena to be represented so as to renew what was so badly packaged in the old nature/society divide. If we have to be connected with climate, bacteria, atoms, and DNA, it would be great to learn about how those connections could be represented." (Latour, 2011)

²⁵⁵ Ungdomsforskeren Thomas Ziehe kalder det også "situationsudformning" eller for iscenesættelse (Ziehe, 2007:155).

²⁵⁶ Vi erindrer fra McLuhans argumentation, hvordan teknologierne netop nærmer "making sense" og "making place" til hinanden gennem en ny materiel taktilitet (se kapitel III. *"Reimagining the encounter"* - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi).

²⁵⁷ Vi så i kapitel III. *"Reimagining the encounter"* - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi, hvordan Latour redefinerede handlingens to vigtigste elementer til at være, at noget nyt viser sig og umuligheden af, at noget opstår ud af ingenting.

I december 2009 skriver eleven Stefan på en daglig blog på sit gymnasiums hjemmeside.²⁵⁸ Han er blevet ungdomsakkrediteret til at deltage i den konference, der afholdes i Bella Centeret i forbindelse med FNs klimatopmøde COP15, og får tilladelse fra gymnasiet til at forlægge sin undervisning dertil under forudsætning af, at han integrerer en formidlingsdimension. Bloggen er på engelsk, fordi han ikke kun skriver til lærere og elever på gymnasiet, men også til de kontakter han har rundt om i verden ("så kan jeg skrive hver dag og komme med et bidrag og fortælle, hvordan er det herude, og så valgte jeg at skrive på engelsk, fordi jeg har venner verden rundt, som gerne ville læse med." Stefan, 2010).²⁵⁹ På bloggen beskriver han, hvordan han møder journalister, studerende, forskere, klimaaktivister: "I talked with people from all over the world. A NGO group from Japan, all students from the University of Kyoto. An American from a NGO group that deals with the agricultural industry. These are just some of the people, which I meet." (Stefan, 2009: Dag 1). Desuden reflekterer han over præsentationer af rapporter og de opsummeringer fra forhandlingerne, som kommer fra topmødets kommunikationsafdeling og medierne. Da stemningen i Bella Centeret dykker, fordi forhandlingerne ikke synes at kunne komme videre, er han pga. det såkaldt "danske papir" skamfuld over den danske regerings håndtering af processen:

"10th of December and major leak from the Danish government has hit the COP15. The so called "Danish-Paper" is everywhere. At a late meeting Lumumba Stanislaus Di-Aiping, who represents the Group of 77 (G-77) at the UN climate change conference, walked out of a consultation meeting with UN representatives in anger, because of the "Danish-Paper". I am ashamed of being a Dane right now. I hope that we can solve the diplomatic problems so we can get on with the real problems." (Stefan, 2009: Dag 4)

På bloggens sidste post fortæller han, hvordan han i fjernsynet ser de offentlige demonstrationer og uroligheder, der opstår verden over som reaktion på forhandlingssammenbruddet:

"Late at night I turn on my television and hear that we do not only have demonstrations here in Copenhagen, but collisions between the police and young people from all over the world. The streets of Christiania are on fire. I wish that the politicians won't focus on the young people's acts, but focus on why they do what they do, and realize that we really are

²⁵⁸ Bloggen er ikke længere tilgængelig, fordi gymnasiet har skiftet domænenavn og ikke har flyttet alt materiale med til det nye. Jeg har gemt alle Stefans blogpost, og alle citater fremgår blot med angivelse af dag som i den oprindelige post.

²⁵⁹ Alle beskrivelser og citater er fra et videointerview med Stefan d. 10. juni 2010. Uddrag af interviewet har været tilgængeligt på Globale Gymnasiers hjemmeside, men er ikke kommet med ved netværkets skifte til en ny hjemmeside.

willing to make a change: "Yes We Can and Yes We Will". (Stefan, 2009:Dag 6)

- Forløbet

Første gang jeg møder Stefan, går han i 1. g og deltager i den 24timers camp, Globale Gymnasier afholder sammen med MS i foråret 2009 (se kapitel V. *Afhandlingens empiriske afsæt: Projekt Globale Gymnasier*). Her udvikler eleverne blandt andet et forslag til, hvordan undervisningsforløb kan bygges op med afsæt i en større grad af elevinvolvering. Efter camp'en tager Stefan del i videreudviklingen af tre forløb sammen med andre elever fra sit gymnasiums elevfølgegruppe for Globale Gymnasier, en gruppe lærere og Operation Dagsværk. Sammen udvikler de et forløb om konfliktløsning med fokus på Israel-Palæstina,²⁶⁰ et forløb om mineraler i mobiltelefoner i samarbejde med produktionsselskabet bag dokumentarfilmen *Blood in the Mobile*²⁶¹ og et forløb om kvindehandel²⁶² (der i 2010 vinder Undervisningsministeriets Pionerpris):

"Jeg arbejder også i en gruppe, der laver undervisningsmateriale, der kan bruges på alle gymnasier og ikke bare på KG, mens elevrådet kun er på KG. Det har indflydelse på alle gymnasier – og kan nå undervisningsministeriet og sige til dem, det er fint, men ikke godt nok. Vi vil hellere ha' det her. Og vi arbejder tæt sammen med lærerne, og vi har direkte kontakt til lærerne, så vi kan spørge – er det her muligt? (...) Så siger jeg - det har jeg været med til at lave. Nå, siger de – har du indflydelse? Ja, hvis man har lyst. (...) Jeg synes, jeg gør en forskel for kommende gymnasieelever. Jeg gør det ikke ud fra egoistiske årsager. Bare at være med i processen og opbygningen. Jeg tænker hele tiden fremtidsperspektivet – når mine egne børn skal i gymnasiet, bliver det så sådan, som jeg har været med til at hjælpe med? Jeg synes, det er fedt at tænke fremad i stedet for hele tiden at tænke på sig selv." (Stefan, 2010)

Stefan beskriver i citatet, hvordan det at arbejde med at sammensætte undervisningsforløbene giver ham en fornemmelse af at være del af en sammenhæng, der kombinerer en række træk, som vi genkender fra rektorens kortlægning, herunder samarbejde med lærerne, indflydelse på udviklingen og lysten til at række ud over ens eget gymnasium (se kapitel VI. *"A matter of indifference" - gymnasiet som sort boks*). Forårets undervisningsudvikling engagerer Stefan og de andre elever i en afsøgning af de problemer, de ser i deres undervisning (mønstre i sammenhænge) på baggrund af erfaringer, de selv har gjort sig ("det er fint, men ikke godt nok"), og gruppen udvikler bud, som de undersøger mulighederne for at realisere indenfor gymnasiet

²⁶⁰ <http://globalegymnasier.dk/content/2015-m%C3%A5lene-konflikt>

²⁶¹ <http://www.globalegymnasier.dk/tags/blood-mobile>

²⁶² <http://www.globalegymnasier.dk/content/2015-m%C3%A5lene-rettigheder>

("er det her muligt?"). Stefan beskriver, at han er klar over, at det er en langvarig proces, han tager del i, men samspillet mellem at opstille modeller, afprøve modeller og revidere modeller ("Bare at være med i processen og opbygningen") får mening for ham gennem de spatiotemporale forbindelsers rækkevidde ("Jeg arbejder også i en gruppe, der laver undervisningsmateriale, der kan bruges på alle gymnasier (...) - når mine egne børn skal i gymnasiet, bliver det så sådan, som jeg har været med til at hjælpe med?").

Da Stefan efter sommerferien starter i 2. g, er første halvdel af hans skoleår præget af tre undervisningssituationer i relation til det kommende klimatopmøde. Det første er et tværfagligt forløb i engelsk og samfundsfag i Stefans stamklasse, hvor han opbygger et kendskab til forskellige dimensioner af klimaudfordringerne. Forløbet afsluttes af en formidlingsopgave, hvor han skriver en rapport om Intellectual Property Rights (IPR) og deres betydning for klimaindsatsen. Det andet forløb er gymnasiets klimakonference *Copenhagen Youth Climate Camp 09*, som han og hans klasse sammen med andre danske og udenlandske gymnasier og folkeskoler deltager i hen over en uge i slutningen af september. Op til har han været del af en elevudvalg, der har været med til at planlægge klimakonferencen. Konferencen er udformet som et klimaspil, hvor eleverne deltager i simulerede FN-forhandlinger. Stefan er landerepræsentant og bruger i diskussionerne bl.a. den viden, han har tilegnet sig under det første tværfaglige forløb. Konferencen og klima-spillet munder ud i et klimamanifest med anbefalinger, som eleverne afleverer til politikere på Christiansborg. Det tredje forløb er hans deltagelse i selve klimatopmødets konference hen over en uge i december. På baggrund af det udleverede program sammensætter han dagligt hvilke møder og aktiviteter, han vil deltage i på konferencen. Her trækker kombinationen af "place making" og "sense making" forskellige forbindelser mellem klasseundervisningen, klimaspillet og selve topmødet:

"I believe the best ways of dealing with the climate problem to be the financial part and the intellectual properties. To simply pay the problems away isn't enough of course that is why I believe that the main agenda is the sharing of intellectual properties or IPR (Intellectual Property Rights), which is the "blueprints" of renewable energy sources." (Stefan, 2009:Dag 0).

Citatet sammenfatter, hvordan topmødets program og processer indirekte samler den analyse han har lavet i sin opgave om IPR i det tværfaglige forløb et par måneder tidligere og klimaspillets simulerede forhandlingsagenda. Rapporten har således ikke bare været central for opgaven, men også for de mulige omdrejningspunkter, som Stefan foreslår at koncentrere løsninger på klimaudfordringerne om i sin første blogpost. Et af ugens højdepunkter er da også mødet med forskerne bag rapporten:

"Samspillet mellem et forløb i engelsk og samfunds-fag hvor jeg skrev en opgave om IPR og så opleve de folk, der har skrevet rapporterne bag. Det var en stor oplevelse – det var en virkelig person og ikke bare en artikel, jeg havde siddet med. Efter at have stillet spørgsmål anonymt nede i salen kunne jeg gå op og hilse på bagefter." (Stefan, 2010)

I citatet beskriver Stefan forbindelserne som et samspil mellem gymnasiet og de folk, han møder på konferencen, medieret gennem rapporten. Stefan beskriver senere forbindelserne som en opløsning af gymnasiet som et fra omverdenen klart adskilt domæne:

"I stedet for at man sidder med teorien herhjemme – i relation til klimakonferencen prøvede vi det også indenfor en fiktiv ramme, men vi prøvede at gøre det så realistisk som muligt. Virkeligheden kom ind, da jeg stod derude og så, at det var det samme. Forskellen mellem vores teorispil og virkeligheden var ikke særlig stor. (...) Gymnasiet er en forberedelse til virkeligheden." (Stefan, 2010)

I citatet fremhæver Stefan, hvordan efteråret danner en erfaringshelhed, hvor undervisningens "udvendigheder", de forbindelseslinjer, den trækker på, skaber en flydende overgang mellem klassen som ramme, gymnasiets som bygning og en omverden uden for gymnasiet. Stefan navigerer i den gennem sine transaktioner (sammensætninger, sonderinger, aflæsninger og vurderinger) med en række forskellige elementer og stabiliserer transaktionerne gennem opgaven, klimamanifestet og bloggen.

- "Enacting democracy"

Opløsningen af gymnasiet som afgrænset domæne (herunder skema, vægge, pensum, professionaliseringer og standardiseringer) nedbryder ikke gymnasiet som sammenhæng, men opløser dets relationelle system i mange mindre sfærer (Shirky, 2012). Det er tydeligst gennem bloggen, hvis rækkevidde forbinder gymnasiet som offentlighed, gymnasiets undervisning, opmærksomheden på agendaer fra klimaspillet, udfordringer og løsninger på klimaspørgsmålene, mediernes rolle, policy-processernes forløb og Stefans egen omgangskreds rundt om i verden. Bloggen er sig så at sige et knudepunkt, node, for de multiple forbindelser, der knytter de forskellige forbindelser sammen. Læst gennem McLuhan og Tsing (se kapitel III. *"Reimagining the encounter"* - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi) bliver bloggen både en måde at organisere sted ("place making") gennem involvering, begreber og sansninger og orientere sig gennem de

forbindelseskæder den producerer ("sense making"). Stefan udvikler således måder at navigere i nye, udstrakte erfaringshelheder, hvor både elementer og deres kontekst træder frem. Det konstituerer en ny scene for undervisning, som den samme rektor, der laver kortlægningen over elevorganiseringen, beskriver i sin omtale af gymnasiets klimakonference:

"For Københavns åbne Gymnasium er det fantastisk at kunne bryde grænserne mellem fag, uddannelsessystemer og lande. Der ligger også en kolossal interessant pædagogisk udvikling i sådan et projekt. Det er pædagogisk udfordrende at nedbryde klasseværelset og ikke være begrænset af fagenes og uddannelsessystemets traditionelle opdelinger. Det mest interessante bliver at se de unge formidle viden og indsigt til andre gymnasieelever, men især til andre unge andre steder i uddannelsessystemet."²⁶³

I citatet foreslår rektoren, at forhandlingerne af det relationelle system, der ellers har konstitueret gymnasiet, producerer nye fora for møder i undervisningen. De opløser undervisningens sted i nye erfaringshelheder gennem processer af involvering, sansning og begrebsliggørelse. I de nye fora kommer demokratiet som livsform til syne som interobjektive transaktioner, der producerer sted og betydning som handlingsbårne situationer af "place-making" og "sense-making". De nye demokratiske processer skaber et "enacting democracy", hvis transaktioner formidles af et tæt samspil med nye teknologier (Latour & Weibel, 2005:1029).²⁶⁴

De fora, som de nye processer producerer og produceres af, er som andre offentligheder altid betingede og eksklusive (Habermas, 2009 [1961]). Derfor vedrører forsøget på at stabilisere demokratiet som livsform i form af et "enacting democracy" også demokratiets møbiusbånd (af eksklusion og inklusion) som vilkår for den derfor fortløbende bearbejdelse af forholdet mellem gymnasiet og social ligestilling. Det er et spørgsmål, der sandsynligvis vedrører lighed defineret som processer af involvering, sansning og begrebsliggørelse (muligheder) snarere end en aktualisering af

²⁶³ Rektor Anne-Birgitte Rasmussen i forbindelse med gymnasiets klimakonference, <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Tvaergaaende%20omraader/Temaer/Klimaundervisning%202009/Klimaundervisning/Udd/Gym/2009/Maj/090511%20Gymnasieelever%20vil%20lave%20manifest%20til%20klimatopmoedet.aspx>

²⁶⁴ I det omfattende *Civic Education Study*, som The International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) gennemførte fra 1994-2002 topper nordiske unge mht. til viden om demokrati som styreform, færdigheder i at fortolke politisk kommunikation og viden og færdigheder i samfundsøkonomi. Men mens de nordiske unge på spørgsmål om deres fremtidige deltagelse også forudser høj konventionel deltagelse (stemmedeltagelse ved valg), forudser de til gengæld en meget lav deltagelse på alle andre områder, der vedrører demokratiske processer og aktiviteter. Svenske forskere foreslår, at er forbundet til de nordiske unges mangel på *intern virkekraft*, dvs. "*the self-understanding of one's political competence and potential to make oneself heard*" (Zetterbeg, 2004). En lignende konklusion drager *Demokratiprojektet v. Odense Seminarium* (Dorf, 2005).

et iboende potentiale defineret af konsekvenskulturen som en retfærdighed (*fairness*) og inklusion (*inclusion*) i relation til en indre værdi (*equity*) (se kapitel *VIII. Globalisering som konkurrence*).

KONKLUSION:

XI. Viden, dannelse og demokrati med Globale Gymnasier som case

"It means the necessity of the introduction of a new order of conceptions leading to new modes of practice. It is for this reason that it is so difficult to develop a philosophy of education, the moment tradition and custom are departed from." (Dewey, 1997:5)

Det globale som ikke bare en ny organiserende logik, men også en ny praksis og en ny måde at afkode betydning og begrebsliggøre vores samtid på, sender os nødvendigvis ud i en afsøgning af, hvori transformationerne består. Det er selvsagt processer, som forskningsprojektet og afhandlingen ikke kan andet end bidrage til at aflæse dimensionerne af. Med fokus på gymnasiet har min intention været at fremskrive, hvordan gymnasiets organisationsmønstre er under transformation i det globale.

Den uddannelsessamling, som i begyndelsen af det 19. århundrede systematiserer de europæiske uddannelser, formuleres i en dansk sammenhæng ud fra kædetænkningens ide om uddannelse som et sammenhængende hele adskilt fra andre områder. De nye forbindelser mellem uddannelserne konsolideres gennem fire gensidigt relaterede systematiseringsprocesser: 1) standardiseringerne af uddannelse, der skaber en sammenhæng af forbundne og hierarkisk ordnede elementer, 2) professionaliseringerne, der gør de formelle embedseksamener lovpligtige for at bestride offentlige erhverv, herunder embedet som gymnasielærer, 3) differentieringerne, der gør, at uddannelserne kan tjene flere formål og ikke er knyttet til specifikke dele af samfundet, og 4) specialiseringerne, der opstår ved fremkomsten af nye uddannelser forskellige fra hinanden i indhold og metode. Uddannelse som et sammenhængende og i forhold til hinanden hierarkisk opbygget progressivt forløb ophæver betydningerne af den lokale geografis grænse. Den nye territoriale rækkevidde skales gennem nationalstatens organiserende logik som både afsæt og normativ orden. Det sker gennem nye specifikationer (eksamenspapiret, undervisningsinspektionerne, pensumindholdet og skemaets systematiseringer af fag- og timekrav), der i den selv samme bevægelse, der overskrider den enkelte uddannelse som afgrænset enhed, også producerer det nationale som en ny territorial helhed. Det betyder, at gymnasiet får karakter af ungdomsuddannelse gennem sin orientering mod de andre led i kæden, og dets tilgængelige funktioner og udfoldelsesmuligheder konstituerer og konstitueres af det nationale som en ny sammenhængende territorialitet.

Disse kodede forhold konstituerer og stabiliserer gymnasiets organisationsmønstre og dermed hvilke transaktioner, der meningsfuldt kan finde sted. Det er dette dominerende grænseregime, der bliver porøst i koblingen mellem en ekspansiv udvikling i omfanget af uddannelse (længere

uddannelse til flere) og en række nye forbindelser (standardiseringer og sammenligninger), der orienterer de enkelte uddannelsesled mod hinanden horisontalt og på tværs af grænser i stedet for vertikalt og indenfor nationalstatens grænser. Jeg peger på, at det er denne porøsitet, som stater og institutioner med inspiration fra bl.a. OECD søger at holde sammen på siden slutningen af firserne gennem konsekvenskulturens Performance-Based Accountability Systems (PBASs).

Imidlertid viser nyere globale reformtendenser en orientering væk fra kvalitetsmonitoreringernes testsystemer i retning af en afsøgning af, hvordan viden ikke bare kan kontrolleres, men også kan tage form i sammenhænge, der overskrider uddannelse som en fra omverdenen afgrænset enhed territorielt betinget af nationalstaten. Det skærper opmærksomheden på partnerskaber og generative vidensprocesser i mere åbne systemer, som det felt, hvor forholdet mellem det globale og uddannelse forhandles. Udfordringen er imidlertid, at vi ikke ved særlig meget om, hvad der dukker op i de transaktioner, som de nye grænsedragninger producerer. Nødvendigheden af at undersøge det ligger i behovet for at sætte sig ud over konkurrencediskursens produktion af det globale som en ekstern kraft, der må imødegås gennem afbødninger og tilpasninger, og i stedet begynde at forstå det globale som et mulighedsrum. Det betyder ikke, at vi kan forme gymnaset frit, men det betyder, at vi kan begynde at arbejde med uddannelse som processer, der tager form gennem de interobjektive forbindelser, som de nye spatiotemporale forhold producerer.

Gennem afhandlingens fem case-analyser viser jeg på forskellig vis, hvordan den porøsitet, der opstår i gymnasiets organisationsmønstre udmønter sig i, at en omverden "bryder ind", at afgrænsninger mellem gymnaset og en omverden "brydes ned", eller at gymnaset som et geografisk afgrænset domæne "opløses". Trods de enkelte cases tilsyneladende flygtige, ubestemmelige eller endog kaotiske karakter (en illustration på en tavle, en udveksling i en klasse, en kortlægning på en rektors kontor, en mail og en blog), foreslår jeg, at de giver adgang til at aflæse, hvordan nye transaktioner ikke blot skaber en porøsitet i gymnasiets organisationsmønstre, men også indlejrer gymnaset i et nyt, endnu ikke formaliseret relationelt system. Dette system reorienterer gymnaset mod nye mål, der ikke nødvendigvis længere understøtter og understøttes af det nationale som normativ masterorden og organiserende logik.

Modsat nationalstaten kan de globale dynamikker, vi derigennem får øje på, ikke organiseres som ét hierarki, fordi der ikke blot er tale om en skalering som peger "opad" i nationalstatens skaleringshierarki (lokal, urban, regional, national og international), men også om andre skaleringsformer. Opkomsten af det globales decentraliserede adgangsformer, simultaniteter og gensidige forbindelser skaber således "multiscalar levels of activity" med mange, *opdelte* normative ordener. Det rejser spørgsmål om, hvor og hvordan globale processer stabiliseres, herunder en multiskalær globaliserings institutionelle placering og form. Tsing beskriver afsøgningerne af de mulige stabiliseringer som en empirisk proces orienteret mod selve globaliseringens materialiseringer

(Tsing, 2005). Det er ikke bare en måde forskningsmæssigt at få adgang til at aflæse nye stabiliseringer, men ifølge McLuhan et træk ved selve det globale som en ny erfaringshelhed (McLuhan, 1973). I de nye spatiotemporale rekonfigurationer, som de nye teknologier formidler, bliver kombinationen mellem det at orientere sig ("sense making") og organisere sammenhænge ("place making") en fortløbende proces, der er nødvendig for at navigere i erfaringshelheder.

Jeg foreslår, at gymnasiet rekonfigureres i et tæt samspil med teknologiernes eliminering af "the need for co-presence" (DeLanda, 2006). Det skal, som jeg er inde på, *ikke* forstås som det at være til stede i det samme rum (som adskilt fra andre), men som opkomsten af muligheden for, at gymnasiets sammenhæng ikke er betinget deraf. Når jeg viser, hvordan online-situationen bryder ind i eksemplet med videoklipet fra Tahrir Pladsen, er det for at vise, at viden i de nye erfaringshelheder kommer til syne gennem de transaktioner, klippet som node samler. Med det mener jeg, at viden tager form gennem nærhedsrelationer, forstået som de forhold elementer i en given situation indgår i. Det er det videoklippets multiperspektiviske, netværksbaserede, medierede og globale karakter peger på, fordi det i sin uhåndterbarhed tydeligvis ikke har nogen klar placering, kun en lokal organisering (en "local nesting", Latour, 2011).

Det betyder, at gymnasiet som sammenhæng ikke længere sigter mod klassificeringsprocesser af noget, som *er et andet sted*, men mod i undervisningen at aktualisere betydning ved at aflæse og organisere forbindelser. Den porøsitet, som dermed opstår i uddannelsessamlingens dominerende grænseregime, opløser ikke nødvendigvis gymnasiets enhed, men den producerer et væsensforskelligt relationelt system end uddannelsessamlingens organiserende logik. Det er betydende for, hvordan vi kan forstå koblingen mellem uddannelse som formgivende (disciplinerende) og frisættende (ubestemt) og dermed reaktualisere det Michael Mangold definerer som dannelsesbegrebets grundtræk.

Jeg foreslår på den baggrund at aflæse en mulig reaktualisering af dannelsesbegrebet gennem den type perspektivforskydninger, som udvekslingen mellem klassen i Pakistan og klassen i Danmark producerer. Her er tavlen, som den, der ellers fastholder og aktiverer den samlede viden indenfor klasseværelsets vægge, afløst af det ikke længere imaginære blik ind i og fra det andet klasseværelse, som kameraet, mikrofonen, computeren, projektoren og softwaren formidler. Eleverne deler, producerer (eller vælger) og reflekterer over materiale og afkoder i samme bevægelse også, hvordan materialet er samling for forskellige forhold, de selv bidrager til at stabilisere. Den mulighed for at arbejde med det, Latour kalder "udvendigheder" (Latour, 2011), er således tæt forbundet til de nye medieplatforme, hvor selve elementernes mobilitet via nærhedsrelationer bliver hoveddrivkraft for videnstilegnelse (snarere end en barriere for viden, fordi de ikke kan finde deres faste plads i et klassificeringssystem).

Det er forbundet med en reaktualisering af dannelsesbegrebet i den forstand, at det ikke kun er vidensbegrebet, der antager processuel karakter. I udvekslingen smelter elevernes repræsentationer, forestillinger og drømme sammen, fordi de nye teknologier i princippet gør forestillingsevnen til en social intervention. I det spændingsfelt, som opstår, hvor repræsentationen, det forestillede og forestillingsevnen mødes, henter de nye sociale rum den dynamik, der definerer dem som mulighedsfelter i det globale. Det reaktualiserer dannelsesbegrebet som det, undervisningsminister Christine Antorini på en konference på Christiansborg 5. april 2013 kaldte en "skabende dannelse", fordi sammensmeltningen mellem forestillinger og sociale, kollektive interventioner, bearbejder og forhandler betydning gennem produktioner af perspektivforskydninger og fortløbende reorganiseringer. Den reaktualisering er forskellig fra anvendelsesorienteret dannelse, som den ofte forveksles med. Ikke ved, at den *ikke* orienterer sig mod en fremtid, men ved at den fastholder denne fremtid som ubestemt.

I den reaktualisering af dannelsesbegrebet ligger en løsrivelse fra begrebets borgerliggørelse, forstået som dets stivnen i de objektive kriterier, det fortaber sig i ved at trække individets kritiske potentiale ud. Udfordringen, det rejser, er, hvordan vi kan stabilisere de processer, som de tilsyneladende åbne systemer skaber og samtidig både imødegå Frankfurterskolens kritik af oplysningens dannelsesprojekt gennem belysningen af dets samtidige voldsudøvelse (Klafki, 2004) og producere den klarhed (læsarhed) og orden (præcision), der tillader os at fastholde det sociale som et fælles anliggende. I min sidste case-fremskrivning foreslår jeg at imødegå den dobbelte udfordring ved ikke blot at tilføre dannelsesbegrebet individets kritiske potentiale, men i latoursk forstand også insistere på objekternes potentiale (Latour & Weibel, 2005).

Jeg foreslår, at det betyder, at vi må formulere uddannelse i et demokratisk perspektiv som et spørgsmål om situationer ved at forstå undervisningen som processer, hvor interobjektive transaktioner skaber gymnasiet som 'sted', snarere end som defineret ved sted. Det jeg mener med det, bliver tydeligere i det eksempel, hvor eleven Stefan navigerer i en erfaringshelhed, hvor undervisningens "udvendigheder", de forbindelseslinjer, den trækker på, skaber en flydende overgang mellem klassen som ramme, gymnasiet som bygning og en omverden udenfor gymnasiet. Her bliver komponenter som sammensætninger, sonderinger, aflæsninger og vurderinger centrale for at skabe sammenhæng. De kan ikke forstås som fæstnet i eleven som individ, men som de forbindelser, hvorigennem eleven deltager i at skabe gymnasiet som 'sted' gennem involvering, sansninger og begrebsliggørelse. I de nye fora kommer demokratiet som livsform til syne som interobjektive transaktioner, der stabiliseres af de objekter vi interagerer med (i eksemplet med eleven fx bloggen). De nye demokratiske processer producerer sted og betydning som handlingsbårne situationer af "place-making" og "sense-making" og skaber derved et "enacting democracy", hvis transaktioner formidles af et tæt samspil med nye teknologier (Latour & Weibel, 2005).

I de nye koblinger af viden, dannelse og demokrati er vores opgave ikke at afbøde eller tilpasse gymnasiet til det globale som en ekstern kraft, men at identificere, hvordan de dilemmaer og muligheder, der opstår i mødet mellem uddannelse og demokrati, redefineres i det, når både *de* og *det*, der ikke tidligere var i kontakt, kan interagere.

Litteraturliste

- Aagaard, Kaare & Mejlgaard, Niels ed. (2012): *Dansk forskningspolitik efter årtusindskiftet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Allen, Jamie & Lupo, Eleonora ed. (2012): *Representing Museum Technologies*, Mela Books
- Amin, Samir (1996): "The Future of Globalization" i *Social Justice*, vol. 23, pp. 5-13
- Amirthalingam, Kumaralingam (2011): "Globalized Legal Education – Why and How", oplæg, International Association of Law Schools Conference on Teaching, Legal Education and Strategic Planning 13-15 April, University of Buenos Aires, Argentina
- Andersen, Hanne Leth & Jacobsen, Jens Christian, red (2012): *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden – Vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser*. København: Samfundslitteratur
- Anderson, Benedict (2006 [1983]): *Imagined Communities*. London: Verso
- Anderson, Gary L. & Herr, Kathryn (2005): *The action research dissertation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at Large – Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Appadurai, Arjun ed. (2006 [1986]): *The Social life of things – Commodities in cultural perspective*. UK: Cambridge University Press
- Apple, Michael W. (1992): "Education and the Economy in a Changing Society by The Organization for Economic Cooperation and Development Review by: Michael W. Apple" i *Comparative Education Review*, vol. 36, no. 1, Special Issue on Education in a Changing Europe, pp. 127-129.
- Argyris, Chris & Putnam, Robert, Smith, Diana McLain (1987): *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Argyris, Chris, & Schön, Donald A. (1991): "Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary", s. 85-98 i William Foote Whyte ed.: *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II – Theory, Method and Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company
- Atkinson, Paul & Hammersley, Martyn (1998): "Ethnography and Participant Observation", s. 110-136 i Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln ed.: *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publications
- Bauman, Zygmunt (2004): *Wasted lives - Modernity and its outcasts*. Cambridge: Polity
- Bauman, Zygmunt (2006): *Flydende Modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bauman, Zygmunt (2009): *Fagre nye læringsliv – læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende modernitet*, ed. Michael Hviid Jacobsen. København, Forlaget Unge Pædagoger
- Bauman, Zygmunt (2009): "Culture in a globalised city", <http://www.occupiedlondon.org/bauman/>
- Beach, Dennis, Jeffrey, Bob & Troman, Geoff (2006): *Researching education policy – Ethnographic experiences, Ethnography and Education*. London: The Tufnell Press
- Bech, Hanne & Behrens, Katja (2009): "De gymnasiale eksamensresultater 2009", Uni C Statistik og analyse
- Beck, Ulrich (1996): "World Risk Society as Cosmopolitan Society" i *Theory, Culture & Society* 13(4): 1-32
- Beck, Ulrich (2005): *Power in the Global Age*, Polity Press
- Beck, Ulrich (2006): *Magt og modmagt i den globale tidsalder*. København: Hans Reitzels Forlag

- Benjamin, Walter (2007[1927-1940]): *Passageværket, bind 1 og 2*. København: Politisk Revy
- Benjamin, Walter (2000[1938]): *Barndom i Berlin omkring år 1900*. København: Rævens Sorte Bibliotek
- Benjamin, Walter (1996): *Fortælleren og andre essays*. København: Samlerens Bogklub
- Benjamin, Walter (1998): *Kulturkritiske essays*. København: Samlerens Bogklub
- Benjaminsen, Lars (2006): *Chanceulighed i Danmark i det 20. Århundrede – Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Phd-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet
- Bennett, W. Lance, ed. (2008): *Civic Life Online – Learning How Digital Media Can Engage Youth*. Mass: The MIT Press
- Biesta, Gert (2007): "Why "what works" won't work: evidence-based practice and democratic deficit in educational research" i *Educational Theory*, vol. 57, no. 1, pp 1-22
- Biesta, Gert & Säfström, Carl Anders (2011): *A Manifesto For Education*.
<http://uv-blog.uio.no/mt/humanped/2011/02/>
- Biesta, Gert (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Klim
- Björnsson, Júlíus K. (2012): "PISA i et internationalt perspektiv – hvad der er idegrundlaget og hvad den bruges til?" powerpoint fra oplæg på konferencen "Hvad måler PISA og hvad kan PISA bruges til?" 28.11.2012. Surveyselskabet:
<http://www.surveyselskab.dk/index.php?main=2&sub=2&event=1&artID=45&l=dk>
- Blok, Anders (2009): *Bruno Latour – hybride tanker i en hybrid verden*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bobinski, Mary Anne (2011): "Symbols and Substance in Curricular Reform In the United States and Canada", oplæg, International Association of Law Schools Conference on Teaching, Legal Education and Strategic Planning 13-15 April, 2011, University of Buenos Aires, Argentina
- Bolter, Jay D. & Grusin, Richard (1999): *Remediation, Understanding New Media*. MIT Press
- Borchgrevink, Kaja (2010): "Beyond Borders - Diversity and Transnational Links in Afghan Religious Education". Oslo: Peace Research Institute Oslo (PRIO-paper)
- Borgnakke, Karen (1996): *Procesanalytisk metodologi, bind 1 og 2*. København: Danmarks Universitetsforlag
- Borgnakke, Karen (2005): *Læringsdiskurser og Praktikker*. København: Akademisk Forlag
- Bourdieu, Pierre (2000 [1990]): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Bourdieu, Pierre (1977, [2005]): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press
- Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007). "Social network sites: Definition, history, and scholarship" i *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, no. 1, artikel 11.
<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Braudel, F. (2009): *The perspective of the World. Civilisation and capitalism 15th-18th Century*, vol. 3. London, Collins
- Brinkman, Svend (2006): *John Dewey – En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag
- Buck-Morss, Susan (1977): *The Origin of Negative Dialectics – Theodor Adorno, Walter Benjamin and the Frankfurt Institute*. Hassocks: The Harvester Press
- Buck-Morss, Susan (1993): *The dialectics of seeing – Walter Benjamin and the Arcades Project*. Mass: The MIT Press
- Buus, Bente (2009a): <http://globallangkaer.blogspot.com/>
- Buus, Bente (2009b): "z08 about Karachi extracts from essays" (indsamlet data)
- Buus, Bente (2009c): "BB revProposal for an exchange" (indsamlet data)

- Buus, Bente (2010): "Det globale klasseværelse" (interview på præsentations-DVD v. Langkær Gymnasium)
- Callon, Michel (1986): "Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay" i John Law: *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* London, Routledge, pp.196-223
- Carnoy, Martin (2000): "Globalization and Educational Reform" i Karen Monkman: *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures*. Rowman & Littlefield
- Castells, Manuel (1996): *The Rise of the Network Society Vol. I*. Blackwell
- Castells, Manuel (1997): *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II*. Blackwell
- Castells, Manuel (1998): *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. III*. Blackwell
- Castells, Manuel (2003): *Netværkssamfundet og dets opståen, Informationsalderen: økonomi, samfund og kultur*, bind 1. København: Hans Reitzels Forlag
- Castells, Manuel (2009): *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press
- Certeau, Michel (1988): *The Practice of Everyday Life*. California: University of California Press
- Christoffersen, Mogens Nygaard (2004): *Familiens udvikling i det 20. Århundrede – Demografiske strukturer og processer*. København: Socialforskningsinstituttet
- Connell, J, m.fl. (2011): *The Discourse of Management and the Management of Discourse*. http://www.business.illinois.edu/Working_Papers/papers/11-0100.pdf
- Cornes, Olivia (2009): *How Iran's opposition inverts old slogans*. http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/8386335.stm
- Crary, Jonathan (1992): *Techniques of the Observer – on vision and modernity in the nineteenth century*. Mass: MIT press
- Crary, Jonathan (1999): *Suspensions of Perception – Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge: The MIT Press
- Cresswell, Tim (2004): *Place – a short introduction*. Blackwell Publishing
- Crick, Bernard m.fl. (1998): *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*
- Csonka, Agi, red. (2011): "Gymnasiet efter reformen", Viden og Debat, EVA
- Curran, J, Iyengar, S, Lund, AB & Salovaara-Moring (2009): "Media System, Public Knowledge and Democracy: A Comparative Study" i *European Journal of Communication*, vol. 24, no. 1, pp. 5-26
- Dale, Erling Lars (1999): *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim
- Darden, Lindley og Maull, Nancy (1977): "Interfield Theories" i *Philosophy of Science*, vol. 44 pp. 43-64
- Danmarks Statistik (2012): "Studerende ved ordinære uddannelser i Danmark 2010/2011", nr. 283, 31. Maj
- Danmarks Statistik (2013): "Få børn af kortuddannede får ungdomsuddannelse i Ungdomsuddannelser og forældrebaggrund 2011/2012", nr. 284, 28. maj
- Darsø, Lotte (2011): *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Samfundslitteratur
- David, Paul A. (2005): "Can 'Open Science' be Protected from the Evolving Regime of IPR Protections?" i *Industrial Organization*, EconWPA
- DeLanda, Manuel (2006): *A New Philosophy of Society – Assemblage Theory and Social Complexity*. Continuum
- DeLanda, Manuel, Protevi, John and Thanem, Torkild (2005): "Deleuzian Interrogations: A Conversation with Manuel DeLanda, John Protevi and Torkild Thanem" i *Tamara : Journal of Critical Postmodern Organization Science*, vol. 3, no. 3/4, pp. 65-101
- Deleuze, Gilles and Guattari, Félix: *A Thousand Plateaus*. Continuum, 2004
- Dewey, John (1957 [1916]): *Democracy and education*. Macmillan, New York

- Dewey, John (1958 [1925]): *Experience and Nature*. New York: Dover
- Dewey, John (2005, [1934]): *Art as Experience*. The Berkley Publishing Group
- Dewey, John (1997 [1938]): *Experience and Education*. Simon and Schuster
- Dewey, John (2001 [1956]): *The School and Society & the Child and the Curriculum*. Dover Publications
- Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1960 [1949]): *Knowing and the Known*. Greenwood Press
- Dorf, Hans ed. (2005): *Gennem demokrati til demokrati? - folkeskolen og folkestyret*, Unge Pædagogers Forlag
- Drotner, Kirsten (2008): "Digital dannelse: Når fritiden er hårdt arbejde" i Jens Thorberg Bertelsen et al.: *Viljen til Visdom*. Forlaget Slagmark
- Edge, Karen (2009): "The influence of North South School Partnerships: Examining the evidence from schools in the United Kingdom, Africa and Asia, Final Report". DFID, Institute of Education, University of London
- Enders, Jürgen (2004): "Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory" i *Higher Education* vol. 47, pp. 361–382
- Fabre, Cécile og Miller, David (2003): "Justice and Culture: Rawls, Sen, Nussbaum and O'Neill" i *Political Studies Review*, vol. 1, pp. 4-17
- Freire, Paulo (1985): *The politics of education – culture, power and liberation*. Bergin and Garvin Publishers, Massachusetts
- Freire, Paulo (2008[1970]): *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores
- Freire, Paulo and Donald Marcedo (1987): *Literacy – reading the world and the world*. Bergin and Garvin Publishers, Massachusetts
- Freire, Paulo (2008[1994]): *Pedagogia de la esperanza – un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno
- Freire, Paulo (2005[1998]): *Teachers and Cultural Workers – letters to those who dare teach*. Westview Press
- Friberg, Carsten (2003): *Æstetiske erfaringer – filosofiske betragtninger af den moderne kultur*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet
- Fuchs, Christian (2012): "Some Reflections on Manuel Castells' Book *Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age*." *tripleC*, vol. 10, no. 2, pp. 775-797
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter, Trow, Martin (1994): *The New Production of Knowledge – The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications
- Gibbons, Michael, Nowotny, Helga and Scott, Peter (2001): *Re-thinking Science – knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Polity Press
- Gibbons, Michael (2007): "Hvilken slags universitet? Forskning og undervisning i det 21. århundrede i Berlin" i Jens Erik Kristensen ed.: *Ideer om et universitet*. Aarhus Universitetsforlag
- Giddens, Anthony (2000): *En løbsk verden, hvordan globaliseringen forandrer vores verden*. Hans Reitzels Forlag
- Globale Gymnasier (2011): *Guide til global undervisning med virksomhedspartnerskaber*, <http://globalegymnasier.dk/fort%C3%A6lling/going-global-cup>
- Globale Skolepartnerskaber (2011): *Skolepartnerskaber – En manual*, <http://www.globaleskolepartnerskaber.dk/vaerktoej/manual/>
- Godzich, Wlad (1994): *The Culture of Literacy*, Harvard University Press
- Gordon, June A. (2011): "Bhutan: Inside the Schools of the Thunder Dragon". Paper, Oxford Educational Conference, September
- Gough, Noel (2000): "Globalization and Curriculum Inquiry: Locating, Representing, and Performing a Transnational Imaginary" i Karen Monkman: *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures*. Rowman & Littlefield
- Gough, Noel (2008). "Ecology, ecocriticism and learning: how do places become 'pedagogical'?" i

- Transnational Curriculum Inquiry*, vol. 5, no. 1
<http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Gow, Gordon A. (2001): "Spatial Metaphor in the work of Marshall McLuhan" i *Canadian Journal of Communication* vol. 26, no. 4, pp. 63-80
- Green, Andy (1992): *Education and state formation, the rise of education systems in England, France and the USA*. Macmillan
- Green, Nicola (2002): "On the Move: Technology, Mobility, and the Mediation of Social Time and Space" i *The Information Society*, vol. 18, pp. 281-292
- Greenwood, Davydd J. & Levin, Morten (2007): *Introduction to Action Research – social research for social change (second edition)*, Sage Publication
- Greenwood, Davydd J. (2010): xx Lecture, PhD course, University of Copenhagen, December 8-10
- Grinder-Hansen, Keld: "100 år i åndernes rige - det danske gymnasium 1903-2003", Uddannelse 10/2003, <http://udd.uvm.dk/200310/udd200310-06.htm?menuid=4515>
- Grossberg, Lawrence (2010): *Cultural Studies in the Future Tense*, Duke University Press
- Grosswiler, Paul (1996): "The Dialectical Methods of Marshall McLuhan, Marxism, and Critical Theory" i *Canadian Journal of Communication* vol. 21, no. 1, <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/viewArticle/925/831>
- Gumport, Patricia J. (1997): "Trends in United States Higher Education from Massification to Post Massification". National Center for Postsecondary Improvement, Stanford University
- Gunn, Giles (2001): *Beyond Solidarity: Pragmatism and Difference in a Globalized World*. Chicago: The Chicago University Press
- Gustavsen, Bjørn (2006): *Theory and Practice: the Mediating Discourse*, i Peter Reason & Hilary Bradbury ed.: *Handbook of Action Research*, Sage Publications, pp 17-26
- Gustavsen, Bjørn (2008): "Action research, practical challenges and the formation of theory" i *Action Research* vil 6:421
- Habermas, Jürgen (2009 [1961]): *Borgerlig Offentlighed*, Informations Forlag
- Habermas, Jürgen (2007 [1986]): "Universitetets ide- læreprocesser (1986)" i Jens Erik Kristensen ed.: *Ideer om et universitet*. Aarhus Universitetsforlag
- Habermas, Jürgen (1980[1976]): *Legitimation Crisis*
- Hall, Stuart (1991): "The Local and the Global: Globalization and Ethnicity" i Anthony D. King ed.: *Culture, Globalization and the World System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity*, pp 19-39, University of Minnesota Press
- Hansen, Else & Jespersen, Leon (ed.) (2008): *Samfundsplanlægning i 1950'erne – tradition eller tilløb*. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Hansen, Mads Gram (2012): "Notat om finanslovsforslag, dok. 133313, 30.9.2011". www.gl.org
- Haraway, Donna (1988): "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective" i *Feminist Studies*, vol. 14, no 3, pp. 5575-599
- Hardt, Michael (2007): "Introduction" i Patricia Ticineto Clough, ed.: *The Affective Turn – Theorizing the Social*. Duke University Press
- Harvey, David (1992 [1989]): *The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*, Basil Blackwell
- Harvey, David (2004): "Space as keyword", Paper for Marx and Philosophy Conference, 29 May:1-16, Institute of Education, London: <http://www.scribd.com/doc/38910738/David-Harvey-Space-as-a-Key-Word>
- Haseman, Brad (2006) A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, theme issue "Practice-led Research", vol. 118, pp. 98-106
- Haue, Harry (2000): "Gymnasiale Almendannelser" i *Gymnasiepædagogik*, vol. 4
- Haue, Harry (2004): *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag

- Hedetoft, Ulf (2003): *The Global Turn: nationalist encounters with the world*. Aalborg: Aalborg University Press
- Held, David (2000): *A globalizing world? Culture, economics, politics*. Routledge, London
- Held, D. og McGrew, A.G. (2007): *Globalization Theory: approaches and controversies*. Polity
- Hemer, Oscar & Tufte, Thomas (2005): *Media and Global Change – Rethinking Communication for Development*. Clacso
- Henriksen, Dixi Louise (2003): *ProjectWeb as Practice - On the Relevance of Radical Localism for Information Systems Development Research*, PhD-afhandling
- Hentig, Hartmut von (1998): *Dannelse*. Hans Reitzels Forlag
- Hjarvard, Stig (2008): *En verden af medier – Medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. København: Samfundslitteratur
- Hjort, Katrin, et.al (2007): "Gymnasiereform 2005 - Professionalisering af ledelse, lærere og elever? Resultater fra et forskningsprojekt Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation 2005-2008" i *Gymnasiepædagogik* vol. 66
- Hjort, Katrin (2008): *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag
- Horst, Maja & Mike, Michael (2011): "On the Shoulders of Idiots: Rethinking Science Communication as "Event"" i *Science as Culture*, vol. 20, no. 3, pp. 283-306
- Hotson, Howard (2011): "Don't look to the Ivy League" i *London Review of Books*, vol. 33, no. 10
- Humboldt, Wilhelm von [1810] (2007): "Om den indre og ydre organisation af de højere videnskabelige læreanstalter i Berlin" i Jens Erik Kristensen (ed.): *Ideer om et universitet*, Aarhus Universitetsforlag
- Hune, Lone Juul (2012): Sommerens gymnasiale studenter, Uni C Statistik og Analyse
- Illeris, Knud (2007): "Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?" i Illeris, Knud (ed.): *Læringsteorier*, Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud (2011): *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?* Samfundslitteratur
- Inda, Jonathan Xavier & Rosaldo, Renato (2008): "The Anthropology of Globalization – A Reader". Blackwell Publishing
- Jakobson, Roman (1979 [1956]): *Elementer, funktioner og strukturer i sproget udvalgte artikler om sprogvidenskab og semiotik*. Nyt Nordisk Forlag
- Jensen, Bernard Eric (2008): *Fag og faglighed – et didaktisk morads*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Jensen, Torben Pilegaard (2012): *Hvad PISA kan bruges til og er blevet brugt til i Danmark*, powerpoint fra oplæg på konferencen "Hvad måler PISA og hvad kan PISA bruges til?" 28.11.2012. Surveyselskabet:
<http://www.surveyselskab.dk/index.php?main=2&sub=2&event=1&artID=45&l=dk>
- Johannesen, Kurt (1998): 50 undervisningsministre - Fra Ditlev Gothard Monrad til Ole Vig Jensen. <http://udd.uvm.dk/199803/udd3-2.htm?menuid=4515>
- Jungk, Robert & Norbert R. Müllert (1984): *Håndbog i Fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy
- Jørgensen, Simon Laumann & Sandberg, Morten (2006) : *Kulturlighed – Temaer om kulturel identitet, foranderlighed og anerkendelse*, Philosophia
- Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2006): *Cooperative Learning – undervisning med samarbejdsstrukturer*. Forlag Mallings Beck
- Kant, Immanuel: *Fakulteternes strid* i Kristensen, Jens Erik (ed.): *Ideer om et universitet*, Aarhus Universitetsforlag, 2007
- Kauffmann, Oliver (2012): *Dewey's bevidsthedsbegreb*, Studier I Pædagogisk Filosofi, Årgang 1, Nr.1
- Kinchelow, Joe L. (2004): *Critical Pedagogy*, Peter Lang Publishing, New York
- Kearney, Michael (1995): "The Local and the Global: The Anthropology of Globalization"

- and Transnationalism" i *Annual Review of Anthropology* vol. 14, pp. 547-565
- Klafki, Wolfgang (2004): Skoleteori, skoleforskning, skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst, Hans Reitzels Forlag
- Klafki, Wolfgang (2005): Dannelsesteori og didaktik – nye studier, Forlaget Klim
- Knight, A. (2013): Reclaiming experience: the aesthetic and multimodal composition. *Computers and Composition*, vol. 30, no 2, pp. 146-155
- Koch, Hal (2005 [1945]): *Hvad er demokrati*. Gyldendal
- Kolstrup, Søren (2002): Demokratisk dannelse – udstødt af den pædagogiske forskning, *Gymnasiepædagogik* vol. 34
- Kolte, Ida (2002): Den digitale byport. Dansk Center for Byhistorie:
<http://byhistorie.inet-designer.dk/den-digitale-byport/>
- Korsgaard, Ove (2004): Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Korsgaard, Ove (2010): Ideernes krise i skoleliv og pædagogik, oplæg på Krogerup-symposium 8. oktober 2010, <http://demokratisymposiet.wordpress.com/>
- Kuhn, Thomas S. (1970 [1962]): *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: Chicago University Press
- Lange, Mia et al. (2013): Udfordringer og behov for viden - En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen, Danmarks Evalueringsinstitut
- Larsen, Christian (2008): Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission - Studier i forandringer i dansk uddannelsestænkning 1814- 1923 med særligt henblik på decentral uddannelse, privat uddannelse og professionsuddannelse. PhD-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Aarhus Universitet
- Larsen, Malene Rode & Uldall Kølving, Alexander (2011): Sommerens gymnasiale studenter 2011, UNI•C Statistik & Analyse, 20. juni
- Larsen, Steen Nepper (2013): At studere på lånt tid i accelerationssamfundet. *Information*, 6. Februar
- Larsen, Steen Nepper (2005): Mellem koldt trækul og ustyrlige ambitioner, *Turbulens* Tema om Dannelse, <http://www.turbulens.net/temaer/dannelse/>
- Larsen, Svend Erik (2012): Bureaukratiet er den største udfordring, *BioZoom* 2
- Larsen, Svend Erik (2012): Selviscenesat krukkeri i Krause på tværs, 26. marts kl. 10:03, Danmarks Radio P1
- Latour, Bruno & Callon, Michel (1981): "Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so", s. 277-303 i Cetina-Knorr, K. & Cicourel, A.V. (ed.): *Advances in social theory and methodology – Toward an integration of micro- and macro-sociologies*. London: Routledge & Kegan Paul
- Latour, Bruno & Woolgar, Steve (1986a): *Laboratory Life – The Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press
- Latour, Bruno (1986b): "Visualisation and Cognition: Drawing Things Together." *Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Culture and Present*, vol. 6, pp 1-40
- Latour, Bruno (1986c): "The Power of Association" i John Law ed.: *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* pp 264-80. London: Routledge and Kegan Paul
- Latour, Bruno (1991): *We have never been Modern*. Mass: Harvard University Press
- Latour, Bruno (1994): "On Technical Mediation – Philosophy, Sociology, Genealogy," I *Common Knowledge*, vol. 3, no. 2, pp. 29-64
- Latour, Bruno (1996): "On Interobjectivity" i *Mind, Culture, and Activity* Vol. 3(4):228-245
- Latour, Bruno (1996a): *Aramis, or the love of technology*. Harvard University Press
- Latour, Bruno (2004): *Politics of Nature – How to bring the Sciences into Democracy*. Harvard University Press
- Latour, Bruno & Weibel, Peter (2005): *Making Things Public – Atmospheres of Democracy*. Karlsruhe: ZKM

- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press
- Latour, Bruno (2007): The Tarde Durkheim Debate, Reenactment of 1903 Debate, <http://www.bruno-latour.fr/node/354>
- Latour, Bruno (2008[2005]): *En ny sociologi for et nyt samfund*. København: Akademisk Forlag
- Latour, Bruno (2009): "A lecture at Harvard University Graduate School of Design" February 17, Harvard Design Magazine 30 pp 138-144
- Latour, Bruno (2010): "Steps Toward the Writing of a Compositionist Manifesto" i *New Literary History*, vol. 41, pp. 471-490
- Latour, Bruno (2011): "Some Experiments in Art and Politics" i e-flux journal #23, <http://www.e-flux.com/journal/some-experiments-in-art-and-politics/>
- Latour, Bruno (2012): "From Critique to Composition", oplæg Dublin City University, 17. Februar, <http://wanderlustmind.com/2012/05/17/bruno-latour-reenacting-science-from-critique-to-composition-ecological-crises-digital-humanities-and-new-political-assemblies/>
- Latour, Bruno (2013): "On Space Time Foam: a Conversation @HangarBicocca", <http://www.youtube.com/watch?v=gjas5vqtsgQ>
- Law, John (1994): *Organizing Modernity*, Blackwell
- Law, John ed. (1986): *Power, Action and Belief – A New Sociology of Knowledge*, London: Routledge & Kegan Paul
- Law, Wing-Wah (2004): "Translating Globalization and Democratization into Local Policy: Educational Reform in Hong Kong and Taiwan" i *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, vol. 50, no. 5/6, pp. 497-524
- Lawn, Martin og Crek, Sotiria (2012): *Europeanizing Education – governing a new policy space*, Symposium Books
- Lawn, Martin ed. (2013): *The Rise of Data in Education Systems - collection, visualization and use*. Symposium Books
- Leander, Kevin M. (2001): "This is Our Freedom Bus Going Home Right Now: Producing and Hybridizing Space-Time Contexts in Pedagogical Discourse" i *Journal of Literacy Research* vol. 33, no. 4, pp. 637-679
- Lennertz, Marcelo (2011): "Developing Legal Clinics in Brazil: Remarks on the FGV DIREITO RIO's Experience", oplæg på International Association of Law Schools Conference on Teaching, Legal Education and Strategic Planning 13-15 April, 2011, **University of Buenos Aires, Argentina**
- Levi-Strauss, Claude (1969): *Den vilde tanke*, Gyldendal
- Lewin, Kurt (1999 [1939]): "Experiments in Social Space" i *Reflections*, vol. 1, no. 1, pp 7-13
- Lewin, Kurt (1973 [1948]): *Resolving Social Conflicts*, London: Souvenir Press
- Lewin, Kurt (1963 [1952]): *Field Theory in Social Science – selected theoretical papers*. London: Tavistock Publications Ltd.
- Lohfert, Hans Henrik, Steffensen, Astrid Bryder & Paldam, Camilla Skovbjerg ed. (2012): *AMAMM – All Media Are Mixed Media: Intersensorisk og Intermedial analyse i kunsten*. Århus: Scandinavian Books
- Lucht, Hans (2011): *Darkness before Daybreak*, Berkeley: University of California Press
- Madvig, J.N. (1850): *Gymnasiets formål*. http://sekr.uvm.dk/historie/tekster_tidsoejle/madvig_for.html
- Maharaj, Sarat (2009): "Know-how and No-How: stopgap notes on "method" in visual art as knowledge production" i *Art & Research – a journal of ideas, contexts and methods*, vol. 2, no. 2
- Mai, Anne-Marie (2010): *Hvor litteraturen finder sted, bind 1-2*. Gyldendal
- Malik, Atteqa (2009a): <http://karachiaarhus.blogspot.dk/>
- Malik, Atteqa (2009b): Exchange of ideas between Aarhus and Karachi, første udkast til udvekslinger

- Mangold, Michael (2012): "Zum Verständnis Der Bildung Im Vorfeld Ihrer Ökonomisierung" i Mangold, Michael og Hochmuth, Uwe: *Bildung Ungleich Humankapital*, pp 27-44. Wilhelm Fink
- Marcus, George E. (1995): "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography" i *Annual Review of Anthropology* vol. 24, pp. 95-117
- Marcus, George E. (2008): "Contemporary fieldwork Aesthetics in Art and Anthropology: Experiments in Collaboration and Intervention" i *Ethnographica Moralia* ed. George E. Marcus and Neni Panourgia, pp. 29-44, New York: Fordham University Press
- Marshall, T.H. (2003): *Medborgerskab og social klasse*, Hans Reitzel
- Marx, Ursula m.fl. (2007): *Walter Benjamin's Archive – images texts, signs*, London:Verso
- McLuhan, Eric og Zingron, Frank ed. (1995): *Essential McLuhan*. New York: Basic Books
- McLuhan, Marshall (2002 [1951]: *The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man*. Gingko Press
- McLuhan, Marshall (2011 [1954]): *Counterblast*. Gingko Press
- McLuhan, Marshall (1969[1962]): *The Gutenberg Galaxy*. New York: Signet Books
- McLuhan, Marshall (1975 [1964]): *Understanding Media – The Extensions of Man*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd
- McLuhan, Marshall (1994 [1969]): "The Playboy Interview: Marshall McLuhan" i *Playboy Magazine*, http://www.mcluhanmedia.com/m_mcl_inter_pb_01.html
- McLuhan, Marshall, and Barrington Nevitt. (1973): "The Argument: Causality in the Electric World." i *Technology and Culture: Symposium* 14 (1): 1-18.
- McLuhan, Marshall (1974): "At the moment of Sputnik the planet became a global theater in which there are no spectators but only actors" i *Journal of Communication* vol. 24, no. 1, pp. 48-58
- Monrad, D.G. (1848): "Uddrag af Monrads forestilling til kongen af 13. maj 1848". http://sekr.uvm.dk/historie/kil_m_ligeart.html
- Monkman, Karen og Baird, Mark (2002): "Educational Change in the Context of Globalization" i *Comparative Education Review*, vol. 46 no. 4 pp. 497-508
- Mortensen, Sara (2009): *Med verden som klasseværelse – Dannelse af globalt medborgerskab i Globale Gymnasier*, Speciale, RUC
- Nabe-Nielsen, Bent (2007): *Dannelsens Veje I og II*. Århus: Forlaget Klim
- Nederveen Pieterse, Jan (2009): *Globalization and Culture: global mélange*. New York: Rowman and Littlefield
- Newbury, Darren (1996) "Research Perspectives in Art and Design. Introductory Essay" i *Research Perspectives in Art and Design: A Research Guide*, Birmingham: The Research Training Initiative, University of Central England, pp7-18
- Nielsen, Anne Mette W. (2007): "El Corno Emplumado – The Plumed Horn", pp. 464-471 i *OEI* nr 33. 34-35
- Nielsen, Jens Viggo (2007): "Wilhelm von Humboldt" i Jens Erik Kristensen (ed.): *Ideer om et universitet*, Aarhus Universitetsforlag
- Nielsen, Kurt Aagaard, Paaby, Kirsten; Nielsen, Birger Steen & Nielsen (1988): "Fremtidsværksteder som foregrebet utopi" i *Kontext*, nr. 51
- Nielsen, Kurt Aagaard & Svensson, Lennart (2006): *Action Research and Interactive Research – Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing
- Nielsen, Poul Erik og Wildermuth, Norbert (2008): "Intro" i *Mediekultur* 52, 1-6
- Notkin, Arne (2009): "Verdens Bedste – Ontario har skabt en af verdens bedste folkeskoler." interview DR P1, 12.2.2009
- Nussbaum, Martha & Sen, Amartya ed. (2002): *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press
- Nussbaum, Martha (2006): "Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice" i Alexander Kaufman (ed.): *Capabilities Equality – Basic issues and problems*. London: Routledge

- Nussbaum, Martha (2010): *Not for profit – why democracy needs the humanities*. Princeton University Press
- Ny Nordisk Skole (2012): "Velkommen til Ny Nordisk Skole", <http://nynordiskskole.dk/Om-Ny-Nordisk-Skole/Hvad-er-Ny-Nordisk-Skole/Folder-Velkommen-til-Ny-Nordisk-Skole>
- OECD (1961). "On Economic Growth and Investment in Education". Policy Conference, Washington.
- OECD (2000): "PISA 2000 Technical Report". OECD Publishing, Publications
- OECD (2004): "Reviews of National Policies for Education: Denmark 2004 Lessons from PISA 2000". OECD Publishing, Publications
- OECD (2011): "Education at a glance: OECD Indicators". OECD Publishing, Publications
- OECD (2012a): "Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools". http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en
- OECD (2012b): "PISA 2012 Assessment and Analytical Framework - Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial literacy". OECD Publishing, Publications
- Olesen, Thomas (2009): "Muhammed-tegningerne og den porøse offentlighed" i Jørgen Elklit: *Perspektiver på politik: bidrag til samfundsdebatten*, Academica
- Olsen, John Villy (2010): "Folkeskolen bliver bombarderet med nye regler", 5. oktober, <http://www.folkeskolen.dk/64457/folkeskolen-bliver-bombarderet-med-nye-regler>
- Ong, Walter J. (2012 [1982]): *Orality and Literacy - The Technologizing of the Word*. Routledge
- Palonen, Kari (2001): "Was Max Weber a 'Nationalist'? A study in the Rhetoric of Conceptual Change" i *Max Weber Studies* vol. 1, no. 2 pp. 196-214
- Pedersen, Dorthe og Ryberg, Marie (2012): "Ledelse og organisering i gymnasiet og VUC". Undervisningsministeriet
- Pedersen, Ove K., Campbell, John L. & Hall, John A., ed. (2006): *National Identity and the Varieties of Capitalism. The Danish Experience*. København: DJØF Forlag
- Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag
- Plum, Maja (2010): *Dokumenteret faglighed – Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. PhD-afhandling, Københavns Universitet
- Plum, Maja, Elle, Birgitte & Ellegaard, Thomas ed. (2012): "Tema: anvendelsesfokuseret pædagogisk forskning – betydning og alternativer" i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3
- Preston, John (2008): *Kuhn's The Structure of Scientific Revolutions*, New York: Continuum
- Philips, Louise et al. ed. (2013): *Knowledge and Power in Collaborative Research – A Reflexive Approach*. London: Routledge
- Qvortrup, Lars (2003): "Fra netværk til kompleksitet: Netværksbegrebet – et forlegenhedsbegreb" i *Netværksbegrebet og Netværkssamfundet* pp s. 7-36. Modinet - Center for Media and Democracy in the Network Society
- Qvortrup, Lars (2003): "Almendannelse: En trylleformular". Information, 4.3.2003
- Qvortrup, Lars (2004): "Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse" i *Unge Pædagoger*, København
- Qvortrup, Lars (2010): "Den globale uddannelsesmeter", i *Asterisk* nr. 53, juni, DPU
- Reason, Peter and Hilary, Bradbury ed. (2006): *Handbook of Action Research*, Sage Publications
- Rancière, Jacques (1997). "Democracy means equality: Interview." i *Radical Philosophy*. March/April. The European Graduate School, <http://www.egs.edu/faculty/jacques-ranciere/articles/>
- Ranciere, Jaques (2006): *The Politics of Aesthetics*. London: Continuum
- Regeringen (2005): "Danmark og Globaliseringen – debatpiece om globaliseringens udfordringer for Danmark", <http://www.globalisering.dk/page.dsp?area=12>

- Reinke, Leanne (2004): "Globalisation And Local Indigenous Education In Mexico" i *International Review of Education*, Vol 50, Issue 5-6, pp 483-496
- Rinne, Riste et. al (2004): "Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response" i *European Educational Research Journal*, vol. 3, no 2 pp. 454-485
- Robertson, Roland (1992): *Globalization - Social Theory and Global Culture*, Sage Publications
- Roepstorff, Andreas & Frith, Chris (2012): "Neuroanthropology or simply anthropology? Going experimental as method, as object of study, and as research aesthetic" i *Anthropological Theory* vol. 12, no. 1. pp.101-111
- Rogoff, Irit (2006a): "What is a Theorist?" <http://www.kein.org/node/62>
- Rogoff, Irit (2006b): "Smuggling - An Embodied Criticality", www.eipcp.net
- Rogoff, Irit (2007): "Academy as Potentiality", <http://summit.kein.org/node/191>
- Rogoff, Irit (2008): "Looking Away: Participations in Visual Culture" i Gavin Butt: *After Criticism: New Responses to Art and Performance*, pp. 117-134, Blackwell Publishing
- Rogoff, Irit (2010a): "The Educational Turn" i *Curating and the Educational Turn*, de Appel arts centre & Open Editions, 2010
- Rogoff, Irit (2010b): "FREE" i *E-flux Journal* vol. 14, no. 3, <http://www.e-flux.com/journal/free/>
- Rosenberg, J. (2005): "Globalization Theory: A Post Mortem" i *International Politics* vol. 42, pp 2-74
- Sahlberg, Pasi (2011): *The Finnish Lesson: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. Series on School Reform. Audiobook
- Salazar, Juan Francisco (2009): "Citizens' media and communication" i *Development in Practice*, vol 19: 6. Routledge
- Sassen, Saskia (1996): *Losing Control – Sovereignty in an Age of Globalization*. New York: Columbia University Press
- Sassen, Saskia (2002): "Analytic Borderlands: Economy and Culture in the Global City." i *Companion to the City*. Bridge, Gary and Sophie Watson (eds). Blackwell Publishing, 2002. Blackwell Reference Online. 30 April 2013
<http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode.html?id=g9780631235781_chunk_g978063123578115>
- Sassen, Saskia (2003): "Globalization or denationalization?" i *Review of International Political Economy*. vol10:1, pp 1-22
- Sassen, Saskia (2006): *A Sociology of Globalization*. New York:W.W. Norton
- Sassen, Saskia (2008): *Territory, Authority, Rights – From Medieval to Global Assemblages*, Updated Version. Princeton and Oxford: Princeton University Press
- Sassen, Saskia (2009a): "When Territory and Time seep out of the old Cages..." i *Deep North – transmediale parcours 2*, pp. 36-42. Berlin: Revolver Publishing
- Sassen, Saskia (2009b): "Happiness and indeterminacy", oplæg, Transmediale, 6. februar. <http://www.transmediale.de/saskia-sassen-talks-about-happiness-and-indetermin>
- Sassen, Saskia (2010): "A Savage Sorting of Winners and Losers: Contemporary Versions of Primitive Accumulation" i *Globalizations*, vol. 7, no. 1, pp. 23-50
- Sassen, Saskia (2012a): "Novel Spatial Formats For Urban Inclusion - Megaregions and Global Cities" i *booksandideas.net*, <http://www.booksandideas.net/Novel-Spatial-Formats-For-Urban.html?lang=fr>
- Sassen, Saskia (2012b): "Expanding the Terrain for Global Capital - When Local Housing Becomes an Electronic Instrument" i Manuel B. Aalbers ed.: *Subprime Cities – The Political Economy of Mortgage Markets*, pp. 74-96, UK: Wiley-Blackwell
- Sassen, Saskia (2012c): "The Making of New Bordering Capabilities", oplæg, Yale Law School Videos, 30. januar, <http://www.isn.ethz.ch/isn/Digital-Library/Video/Detail/?id=159169>
- Sarauw, Laura Louise (2011): *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om*

- uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003, PhD afhandling, Københavns Universitet
- Saugstad, Tone i Christensen, Gerd og Bertelsen, Eva ed. (2011): Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv: Livslang læring – mellem det modernistiske og det postmodernistiske læringsunivers, Frydenlund
- Scharmer, Hans Otto og Käufer, Katrin (2007): "Universitet som udsigtspunkt for det iværksættende menneske – og som 'landingsbane' for det nye kommen-til-verden" i Jens Erik Kristensen ed.: *Ideer om et universitet*, Aarhus Universitetsforlag
- Scharmer, Hans Otto & Senge, Peter M. (2006): "Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers" i Peter Reason and Hilary Bradbury ed.: *Handbook of Action Research*, Sage Publications, pp 195-206
- Schein, Edgar H. (1996): "Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning" i *Systemic Practice and Action Research*, vol. 9, no. 1., pp. 27-47
- Schmidt, Anette og Schmidt, Flemming (2003): "Gymnasiereformer med 100 års mellemrum – fra en moderne verden til en senmoderne verden" i *Uddannelse 10*, <http://udd.uvm.dk/200310/udd200310-01.htm?menuid=4515>
- Scholte, J.A. (1996): "The Geography of Collective Identities in a Globalizing World" i *Review of International Political Economy* vol. 3 no. 4, pp. 565-607
- Scholte, J.A. (2008): "Defining Globalisation" i *World Economy* vol. 31, no. 11 pp. 1471- 1502
- Sen, Amartya (1979): "Equality of What? Tanner Lecture on Human Values". Stanford University, <http://hdrnet.org/43/>
- Sen, Amartya (1992): *Inequity reexamined*. Oxford: Clarendon Press
- Sen, Amartya (2006): *Identitet og vold*. Informations Forlag
- Sennett, Richard (1977): *The Fall of the Public Man*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sennett, Richard (2006): "The Open City" i *Towards an Urban Age*, pp 8-11, Berlin
- Shirky, Clay (2010): *Cognitive Surplus – Creativity and Generosity in a Connected Age*, Penguin Press
- Shirky, Clay (2012): *Napster, Udacity, and the Academy*. November 12 <http://www.shirky.com/weblog/2012/11/napster-udacity-and-the-academy/>
- Sigurdsson, Lakshmi, Skovmand, Keld og Korsgaard, Ove (2008): *Medborgerskab, et nyt dannelsesideal?* Religionspædagogisk Center
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1976): *Dannelse og demokrati fra latin- til almenskole lov om højere almenskoler 24. april 1903*, Gyldendal
- Slagsted, Rune et al. (2003): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo:Pax Forlag
- Sloterdijk, Peter (2011[2008]): *Bubbles – Spheres I*. Los Angeles: Semiotext(e)
- Smith, Hazel & Dean, Roger (2009): *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press
- Staunæs, Dorte & Søndergaard, Dorte Marie (2005): "Interview i en tangotid", s. 49-72, i Margaretha Järvinen, Nanna Mik-Meyer ed.: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag
- Staunæs, Dorte (2007): "Subversive analysestrategier – eller governmentality med kjole, fjerboa og sari, s. 252-268 i Jette Kofoed & Dorte Staunæs: *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Stecher, Brian M. et al. (2010): "Toward a Culture of Consequences - Performance-Based Accountability Systems for Public Services". Santa Monica: RAND Corporation
- Stefan: *Interview*. 10. juni 2010
- Stehr, Nico (1994): *Knowledge Societies*, London: Sage Publication
- Stringer, Ernie (2008): *Action Research in Education*, Curtin University of Technology
- Stromquist, Nelly P. And Monkman, Karen ed. (2000): *Globalization and Education –*

- integration and contestation across cultures*. Rowman & Littlefield Publishers
- Theall, Donald og Theall, Joan (1989): "Marshall McLuhan and James Joyce: Beyond Media" i *Canadian Journal of Communication* Vol 14, No 4 <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/issue/view/54/showToc>
- Thompson, Clive (2011): "How Khan Academy is changing education" i *Wired* 15. juli, http://www.wired.com/magazine/2011/07/ff_khan/
- Thompson, Grahame, Hirst, Paul & Bromley, Simon (2009): *Globalization in question*. England: Polity
- Thompson, Grahame (2010): "'Financial Globalisation' and the 'crisis': a critical assessment and 'What is to be Done'" i *New Political Economy*, vol. 15, no. 1, pp. 127-145
- Thompson, Grahame (2006): "Global Inequality, the 'Great Divergence' and Supranational Regionalization" i David Held & A. Kaya: *Global Inequality: patterns and explanations*, Cambridge, Polity Press, pp 176-203
- Thorup, Mikkel ed. (2004): *At tænke globalt – globalisering, sociologi, politik*, Hans Reitzels Forlag
- Timm, Lene (2011): "Globale Skolepartnerskaber – pilotprojekt marts 2010 – februar 2011", <http://www.globaleskolepartnerskaber.dk/wp-content/uploads/2011/01/GS-review-2011.pdf>
- Torney-Purta, J. m.fl.: *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, IEA, Delft, 2001
- Torney-Purta, J. m.fl.: *Civic Knowledge and Engagement – An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*, Amsterdam, 2002
- Tsanga, Amy S. (2011): "Pedagogical Reflections: What are the Issues, Challenges and Opportunities in Law School Teaching?" oplæg, International Association of Law Schools Conference on Teaching, Legal Education and Strategic Planning 13-15 April, University of Buenos Aires, Argentina
- Tsing, Anna Lowenhaupt (2000): "The Global Situation" i *Cultural Anthropology* 15(3):327-360. Blackwell Publishing
- Tsing, Anna Lowenhaupt (2005): *Friction: an ethnography of global connection*. Princeton: Princeton University Press
- Tuchman, Gaye (2009): *Wannabe U: Inside the Corporate University*. Chicago: University of Chicago Press
- Turnbull, David (2003): *Masons, tricksters and cartographers: comparative studies in the sociology*, Routledge
- Udenrigsministeriet (2006): "Den grænseløse verden – Udenrigsministeriet og globaliseringen", www.um.dk
- Ulriksen, Lars et al. (2008): "Fra gymnasiefremmed til student - Rapport fra projektet "Social arv i de gymnasiale uddannelser"". Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet
- Undervisningsministeriet (1960a): "Den Røde Betænkning", Det nye gymnasium. Betænkning nr. 269, http://sekr.uvm.dk/historie/tekster_tidssoejle/lov_1958_for.html
- Undervisningsministeriet (1960b): "Den Blå Betænkning". Undervisningsvejledning for folkeskolen. Betænkning nr. 253, http://sekr.uvm.dk/historie/tekster_tidssoejle/lov_1958_for.html
- Undervisningsministeriet (1964): "Universitetsudbygning i Danmark - Det tredje universitet". Betænkning nr. 346
- Undervisningsministeriet (1996): "Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet". pub.uvm.dk/1997/pk.pdf
- Undervisningsministeriet (1997): Uddannelsesredegørelse 1997, www.uvm.dk
- Undervisningsministeriet (1998): "Uddannelsesredegørelse 1998". <http://pub.uvm.dk/1998/ur98/>
- Undervisningsministeriet (1999): "Uddannelsesredegørelse 1999"

- <http://pub.uvm.dk/1999/ur99/>
- Undervisningsministeriet (2000): "Uddannelsesredegørelse 2000".
<http://pub.uvm.dk/2000/ur00/>
- Undervisningsministeriet (2001): "Internationalisering" i *Uddannelse*, nr. 4, april
<http://udd.uvm.dk/200104/index.htm?menuid=4515>
- Undervisningsministeriet (2002): "Bedre Uddannelser – Handlingsplan".
<http://pub.uvm.dk/2002/bedre1/>
- Undervisningsministeriet (2004): "Fremtidens uddannelser – Den ny faglighed og dens forudsætninger". <http://pub.uvm.dk/2004/fremtidens/>
- Undervisningsministeriet (2006): "Forslag til Handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse" v. Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse, www.uvm.dk
- Undervisningsministeriet (2010): "Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)". 23. juni,
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#K1>
- Wagner, Caroline S. et al. (2011): "Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature." i *Journal of Informetrics*, vol. 5, no. 1, pp. 14-26
- Walford, Geoffrey ed. (2008): *How to do Educational Ethnography, Ethnography and Education*, The Tufnell Press
- Wallerstein, Immanuel (1990): "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System" i *Theory, Culture, and Society*, vol. 7, pp. 31-55
- Weber, Max (1994): *Makt og byråkrati, essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Gyldendal Norsk Forlag
- Weibel, Peter (2005): "The post-medial condition" i *Arte Contexto*, 6, pp 6-16
- Weibel, Peter (2007): "Verden som interface – På vej mod konstruktionen af kontekstregulerede begivenhedsverdener" i *Passepartout* vol. 27, pp. 60-79
- Weisstein, Eric W. "Möbius Strip." i *MathWorld*.
<http://mathworld.wolfram.com/MoebiusStrip.html>
- Whyte, William Foot (1991): "Comparing PAR and Action Science" i *Participatory Action Research*, Sage Publications
- Willmott, G. (1996): *McLuhan, Or Modernism in Reverse*. Toronto: Toronto Press
- Wilson, Rob & Dissanayake, Wimal ed. (1996): *Global Local – Cultural Production and the Transnational Imaginary*. Durham: Duke University Press
- Wiseman, Boris (2007): *Lévi-Strauss, Anthropology and Aesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wittrock, B. (1993). 'The modern university: The three transformations', i S. Rothblatt & B. Wittrock ed. i *The European and American University since 1800*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 298–314.
- Ven, Andrew H. de (2007): *Engaged Scholarship – a guide for organizational and social research*, Oxford University Press
- Yoshida, Miya (2010): "Practice x Research – Thinking Through The Act of Curating", oplæg Københavns Universitet, Institut for Kunst og Kulturvidenskab, 19.11
- Zetterberg, Pär, m.fl. (2004): *Meaningful Participation? Political Efficacy of Adolescents in 24 countries*. Uppsala
- Ziehe, Thomas (2007): "Normale læringsproblemer i ungdommen - på baggrund af kulturelle overbevisninger" i Knud Illeris ed.: *Læringsteorier*, Roskilde Universitetsforlag
- Økonomi og Koncernafdeling (2012): "Vejledning til ansøgning om tilskud til kapacitetsudvidelser på gymnasier og hf-kurser". Ref. Sags nr 012.54K.391, 20. marts, www.uvm.dk

BILAG:

Bilag 1: Uddrag af statusrapport 2009-2010²⁶⁵

Oversigt over omfanget af aktiviteter

Globale Gymnasier har det første år haft særlig fokus på at etablere og inkorporere skolepartnerskaber i undervisningen, samt udvikle forløb, hvor det Globale Syd spiller en central rolle. De to fokusområder går igen i en række af de aktiviteter, vi i overensstemmelse med Globale Gymnasiers 12 mål har gennemført:

- 8 1.g pilotklasser opstartet i 2009
- 12 globale skolepartnerskaber etableret
- 16 lærerbesøg til eller fra partnerskoler gennemført
- Opstart af skolepartnerskabsprogrammet: Globale Skolepartnerskaber
- Elevfølgegrupper etableret på alle skoler
- 4 forestillinger og workshops ved C:NTACT afholdt
- 4 Salaam Film&Dialog-arrangementer afholdt
- Kompetenceudviklingskurser for lærere afholdt
- En række undervisningsforløb udviklet og afprøvet
- En række samarbejder om undervisning og undervisningsmaterialer med partnere er gennemført
- Opstart af virksomhedssamarbejder med Vestas, Grundfos, Burgman og FLSmidth i Chennai, Indien
- 1 offentlig konference om skolepartnerskaber afholdt i samarbejde med Mellemfolkeligt Samvirke
- 1 publicering på GO-forlaget realiseret
- Diverse præsentationer af Globale Gymnasier på konferencer og møder
- Løbende presse via artikler i lokalaviser, fagblade og netportaler
- Opbygning af netværk i undervisningssektoren, blandt organisationer, o.lign.
- Etablering af hjemmesiden www.globalegymnasier.dk og månedligt nyhedsbrev
- 4 nye skoler optaget i projektet
- Evaluering af pilotfase med lærere

²⁶⁵ Uddrag af statusrapport til projektets styregruppe 22. september 2010

De vigtigste punkter er uddybet i følgende afsnit:

Pilotklasser: Det blev besluttet i styregruppen at koncentrere udviklingen af projektet i to pilotklasser på hvert gymnasium. Klasserne har i løbet af det første år arbejdet med at udvikle de første undervisningsforløb indenfor Mål 8 vedr. undervisning. Derudover har de pågældende klasser også været ramme for de første skolepartnerskaber med Egypten, Sydafrika og New York. Et kort review af første år af pilotklasserne er udfoldet under *Erfaringer fra første år* på baggrund af evalueringsdagene i august 2010.

Elev-følgegrupper etableret på alle skoler: Hvert gymnasium har en elevgruppe, der bidrager til at udvikle og forankre Globale Gymnasier. Grupperne skal sikre elevernes indflydelse i arbejdet med at udvikle en global skoleprofil. De har indtil nu spillet en vigtig rolle i det enkelte gymnasiums fortolkning og realisering af projektets 12 mål, samt i Globale Gymnasiers udvikling af undervisningsforløb med samarbejdspartnere. En del af følgegruppernes udviklingsarbejde finder sted på tværgymnasiale camps. I skoleåret 2009-2010 afholdt vi camp i København:

- 24-timers camp på Københavns åbne Gymnasium december 2009 (tema: Mål 2 – de globale rum) En oversigt over gruppernes rolle, arbejdsform og aktiviteter kan downloades her: <http://www.globalegymnasier.dk/?p=1110>

Samarbejde med Mellemfolkeligt Samvirke: Mellemfolkeligt Samvirke har siden opstarten i 2008 spillet en vigtig rolle i udviklingen af Globale Gymnasier. Organisationens har budt ind med ressourcer, træning og sparring og siddet som medudvikler i styregruppen. Det seneste år har MS haft interne omstruktureringer med organisationens optagelse i Action Aid International, samt opstart af en række nye uddannelser på deres Globale Platform, der åbnede i januar 2010 i København. Det betyder, at samarbejdet det seneste år har været koncentreret om enkelte fælles aktiviteter herunder bl.a. opstarten af Globale Skolepartnerskaber. Fra det sene forår har MS igen deltaget aktivt i udviklingen og afholder i efteråret bl.a. introkursus for nye pilotlærere og skolebaserede camps for elev-følgegrupperne.

Samarbejde med Operation Dagsværk: Samarbejdet med Operation Dagsværk har været meget frugtbar i perioden. Elever og lærere fra Globale Gymnasier har været sparringspartnere på udviklingen af årets undervisningsmateriale, og ODs følgegruppe for Globale Gymnasier har spillet en vigtig rolle for ODs sekretariat dette forår. ODs følgegruppe har overdraget deres plads i koordinatorgruppen til eleverne i gymnasiernes følgegrupper, mens ODs sekretariatsleder stadig sidder i styregruppen.

Samarbejde med skoler: Globale Gymnasier har opbygget skolepartnerskaber i Asien, Afrika, Mellemøsten og USA. Når det har været muligt, har de inkluderet lærerbesøg på skolerne i Danmark og partnerlandet, samt fælles kompetenceudvikling. Der har således været lærere på skolebesøg og kompetenceudvikling i Cairo og lærere af sted på skolebesøg til Indien og Kenya.

Oversigt over partnerskaber mellem danske skoler og internationale skoler:

1. Langkær Gymnasium og HF: Gateway School, Chennai, Indien Pan American International High School, New York, USA Manarat El Maadi Language Schools, Cairo, Egypten Singapore
2. Svendborg Gymnasium: The British International School, Chennai, Indien ACIC, Cairo, Egypten The International High School at Lafayette, New York, USA Huwing Middle School, Beijing, Kina The Velammal International School
3. Rosborg Gymnasium og HF: Chennai, Indien ACIC, Cairo, Egypten The Flushing International High School, New York, USA Leap Schools, Cape Town, Sydafrika
4. Københavns åbne Gymnasium: The Hindu Senior Secondary School, Chennai, Indien Naperville Central High School, Chicago, USA Nefertari International School, Cairo, Egypten International High School @ Prospect Heights, New York, USA

Samarbejde med virksomheder: Globale Gymnasier opstartede i foråret projektsamarbejder med danske virksomheder i udlandet. Indledende er der gennem Dansk Industri etableret kontakt til Vestas, Grundfos, FLSmidth og KE- Burgmanns afdelinger i Chennai. De fire koordinatore i Globale Gymnasier besøgte Chennai i maj måned for at undersøge samarbejdsmuligheder. Derudover har vi afholdt en række møder med Dansk Industri for at undersøge muligheden for at udvikle efteruddannelse og en Science Cup-model sammen. Pt. er DIs skoleafdeling lukket ned pga. besparelser og omfanget af et potentielt samarbejde dermed uafklaret.

Vi fik før sommerferien imidlertid bevilget midler til at afholde kompetenceudviklingskursus og støtte involverede lærere med udviklingsmidler og sparring fra Fonden for Entreprenørskab. Samarbejdet er planlagt udviklet hen over efteråret og vinteren det kommende skoleår.

Andre samarbejder: Siden opstarten har Globale Gymnasier indgået tætte samarbejder med eksisterende aktører. Ud over på kort tid at opnå en god forankring i såvel uddannelsessektoren som ngo-sektoren er hensigten at inspirere både elever og lærere til en bred forståelse af verden som forbundet. Projektet har indenfor det danske organisationsmiljøet fortløbende samarbejder, herunder undervisningsforløb med C:NTACT, Crossing Borders, Salaam Film & Dialog, Koncern Film, Coffee Road, Organisation for Vedvarende Energi, m.fl.. Eksempler:

C:NTACT: Integrationsministeriet støttede i 2009 et samarbejde med C:NTACT under Betty Nansen Teateret, hvor alle skolerne fik tilbudt en forestilling og en workshop. Samarbejdet blev evalueret overvejende positivt af både lærere og elever. Samarbejdet kunne dog være blevet integreret yderligere som et forløb, der også kunne bruges til kompetenceudvikling af lærergruppen og dermed pege frem i udviklingsarbejdet. Desværre er det ikke økonomisk muligt at fortsætte samarbejdet i den nuværende form. Mere information om samarbejdet findes på vores hjemmeside:
<http://www.globalegymnasier.dk/?p=1181>

Salaam Film & Dialog: Globale Gymnasier samarbejdede i 2009 med Salaam Film & Dialog. Vi ønskede at afsøge om deres globalt orienterede film- og dialogkoncept kunne styrke en fælles skoleudvikling ud over pilotklassernes elever. Konceptet blev vel modtaget, men det er svært at afse den nødvendige tid (op mod 3 moduler) til de lange film (90 min) og efterfølgende dialog. Svendborg Gymnasium har som det eneste af gymnasierne fulgt op med et arrangement i 2010. Det er endnu ikke besluttet, om vi skal fortsætte samarbejdet som et fælles initiativ eller ej.

Opbygning af netværk i undervisningssektoren: Der er ved opstarten i 2008 og løbende siden blevet afholdt møder med interessenter i undervisningsmiljøet:

- Undervisningsministeriet (konsulenter fra gymnasieområdet)
- Rådet for Internationalisering af uddannelserne
- Styrelsen for Internationalisering af Uddannelserne
- Interesseorganisationer (Gymnasieskolernes Lærerforening, Rektorforeningen)
- Danske Gymnasieelevers Sammenslutning)

Kompetenceudviklingskurser: Globale Gymnasier har i perioden afholdt en række kompetenceudviklingskurser

- 1 3-dages introkursus for 43 lærere
- 2 skolebaserede kurser om nye medier for i alt ca. 40 lærere
- 1 2-dages kursus for NV-lærere afholdt i Cairo ved Københavns Universitet (Institut for Naturfagenes Didaktik) for 4 danske og 4 egyptiske lærere
- 2 workshopdage om partnerskaber for lærere fra Cairo og Danmark for 8 lærere
- 1 2-dages kursus i nye medier afholdt i Cairo ved Global Voices Online for 4 danske og 4 egyptiske lærere
- 1 kursus om skolepartnerskaber for 10 lærere
- 1 offentligt efteruddannelseskursus for NV-lærere afholdt for ca. 20 lærere
- 2 netværksmøder mellem NV-lærere for ca. 16 lærere **Undervisningsforløb** Globale

Gymnasier har i perioden udviklet en række undervisningsforløb og undervisningsmaterialer:

- 1 publicering indenfor NV på GO-forlaget realiseret
- 4 NV-forløb udviklet og afprøvet
- 3 tværfaglige forløb om konflikter, ressourcer og rettigheder
- Samarbejde om undervisning og undervisningsmaterialer med Crossing Borders
- Samarbejder om undervisning og undervisningsmaterialer med Koncern Film
- Samarbejde om undervisning med LIFE
- Samarbejde om undervisning med Organisation for Vedvarende Energi
- Samarbejde om undervisning med Mellemfolkeligt Samvirke
- Samarbejde om undervisningsmaterialer med Operation Dagsværk
- Samarbejde om undervisningsmaterialer med Coffee Road

Dertil kommer en lang række undervisningsforløb, som lærerne har arbejdet med i undervisningen i pilotklasserne, og som er tilgængelige på vores hjemmeside. Herunder et forløb om Trafficking fra Københavns åbne Gymnasium nomineret til Pionerprisen 10 og toninger af sprogfagene på Rosborg Gymnasium.

Fyraftenskonference om globale skolepartnerskaber og globalt medborgerskab:

Globale Gymnasier og Mellemfolkeligt Samvirkede inviterede til fyraftenskonference d. 3. december kl. 15- 17. Vi havde inviteret Karen Edge fra IOE, London University til Danmark for at fortælle om de britiske erfaringer, hvor koblingen af medborgerskab, globalt udsyn og internationale skolepartnerskaber har givet synlige resultater. Et bredt udsnit af repræsentanter fra undervisningssektoren og NGO-miljøet, samt ministerierne deltog. Konferencen satte gang i en frugtbar diskussion af, hvordan anbefalingerne fra Storbritannien kan støtte udviklingen af strategier for internationalisering i danske folkeskoler og ungdomsuddannelser.

Fire nye skoler optaget i Globale Gymnasier Globale Gymnasier udvider med fire nye gymnasier fra skoleåret 2010. Vi ser frem til et spændende samarbejde og yderligere initiativer for det kommende skoleår – herunder en udvidelse af vores brændpunkter med Østafrika, Australien og partnerskaber i USA. De nye gymnasier er:

- Ikast-Brande Gymnasium og HF
- Grenaa Gymnasium og HF
- Helsingør Gymnasium og HF
- Aarhus Tech

Bilag 2: Uddrag af statusrapport 2011

Oversigt over aktiviteter

De involverede gymnasier har valgt at fortsætte det primære udviklingsarbejde i pilotklasser. Det betyder, at alle gymnasierne hen over efteråret 2010 har opstartet nye pilotklasser, haft lærere på kurser, elever på camps og udviklet undervisningsforløb i relation til Globale Gymnasier. Det store satsningsområde for 2010- 2011 var opstarten af virksomhedspartnerskaber, som Siri Dencker og Marie Bennike stod for hen over efteråret. De afdækkede eksisterende erfaringer, samlede en guide til opstart af partnerskaber, afholdt kursus i virksomhedspartnerskaber og bevilgede frikøb til udviklingen af forløb. Netværket har opstartet skolepartnerskaber i Kenya, New York og i Indien, som tre nye fælles regioner for flere af gymnasierne. Globale Gymnasier har fra september ansat koordinator Celeste Elizabeth Arnold til at støtte indkøringen af de nye gymnasier, samt udvikling af følgende områder: kommunikation og PR, elevfølgegrupper og virksomhedspartnerskaber. Globale Gymnasier har det andet år ud over det særlige fokus på at opstarte og udvikle virksomhedspartnerskaber, arbejdet på at forankre det første års erfaringer med globale skolepartnerskaber i undervisningen og på skolerne. De to fokusområder går igen i en række af de aktiviteter, netværket i overensstemmelse med Globale Gymnasiers 12 mål har været ramme for:

- Udvikling og forankring på de 4 nye skoler optaget i projektet
- 26 1.g pilotklasser opstartet i 2010 (mellem 1 og 6 på hvert gymnasium)
- 10 globale skolepartnerskaber etableret (mellem 1 og 2 på hvert gymnasium)
- 24 lærerbesøg til eller fra partnerskoler gennemført (mellem 2 og 8 hos hvert gymnasium)
- 3 elevbesøg fra partnerskoler i Cairo gennemført
- 7 studieture med besøg på partnerskoler og/eller med nye studieturskoncepter afholdt (mellem 1 og 2 på hvert gymnasium)
- Etablering af Globale Skolepartnerskaber som selvstændig NGO
- Etablering af Advisory Board
- Elevfølgegrupper etableret på nye skoler
- 2 workshops v. Crossing Borders afholdt
- 3 workshops v. Womex afholdt
- Film+foredrag-arrangementer i samarbejde med Salaam DK og Koncern Film
- Kompetenceudviklingskurser for lærere afholdt
- Fælles besøg af lærere fra partnerskoler i uge 43
- En række undervisningsforløb udviklet og afprøvet
- Udvikling af guide til opstart af skolepartnerskaber

- Udvikling af guide til opstart af virksomhedspartnerskaber
- En række samarbejder om undervisning og undervisningsmaterialer med partnere er gennemført
- Opstart af virksomhedssamarbejder og udvikling af undervisningsforløb
- Koncept og bedømmelseskriterier til Going Global Cup udviklet og test-cup afholdt
- 1 offentligt fyraftensmøde om den globale dimension i undervisningen i samarbejde med Globale Skolepartnerskaber
- Diverse præsentationer af Globale Gymnasier på konferencer og møder
- Løbende presse via artikler i lokalaviser, fagblade og netportaler
- Opbygning af netværk i undervisningssektoren, blandt organisationer, o.lign.
- Formidling af aktiviteter via hjemmesiden www.globalegymnasier.dk og månedligt nyhedsbrev
- Del-evalueringer af Cairo-projekt med danske og egyptiske lærere
- Udvikling af notat vedr. job-swap med skoler udenfor Europa
- Review af skolepartnerskaber ved Globale Skolepartnerskaber
- Optagelse i skoleledernetværket Medborgerskab gennem uddannelse
- Yderligere fire gymnasier inviteret med i projektet

Pilotklasser: Det blev besluttet i styregruppen at koncentrere udviklingen af projektet i to pilotklasser på hvert gymnasium. Klasserne har i løbet af det første år arbejdet med at udvikle de første undervisningsforløb indenfor Mål 8 vedr. undervisning. Derudover har de pågældende klasser også været ramme for de første skolepartnerskaber med Egypten, Sydafrika og New York. Et kort review af første år af pilotklasserne er udfoldet under *Erfaringer fra første år* på baggrund af evalueringsdagene i august 2010.

Elev-følgegrupper etableret på alle skoler: Hvert gymnasium har etableret en elevgruppe, der bidrager til at udvikle og forankre Globale Gymnasier. Grupperne skal sikre elevernes indflydelse i arbejdet med at udvikle en global skoleprofil. De har siden begyndelsen på flere af gymnasierne spillet en vigtig rolle i det enkelte gymnasiums fortolkning og realisering af projektets 12 mål, samt i Globale Gymnasiers udvikling af undervisningsforløb med samarbejdspartnere. En del af følgegruppernes udviklingsarbejde finder sted på tværgymnasiale camps. I skoleåret 2010-2011 afholdt både fælles og skolebaserede camps for elevfølgegrupperne:

- Fælles 24 timers camp for alle gymnasierne med fokus på bæredygtighed – Mål 3 (september, 25 elever)

- Skolebaserede camps v. MS på fem gymnasier om bl.a. udviklingen af Globale Gymnasier (november-januar)
- Fælles 24 timers camp for alle gymnasierne med fokus på video og kommunikation med temaet hverdagens globale helte og heltinder (marts, 18 elever) En oversigt over gruppernes rolle, arbejdsform og aktiviteter kan downloades her:
<http://www.globalegymnasier.dk/?p=1110>

Samarbejde med Mellemfolkeligt Samvirke: Mellemfolkeligt Samvirke har siden opstarten i 2008 spillet en vigtig rolle i udviklingen af Globale Gymnasier. Organisationen har budt ind med ressourcer, træning og sparring og siddet som medudvikler i styregruppen. I 2009 havde MS interne omstruktureringer med organisationens optagelse i Action Aid International, samt opstart af en række nye uddannelser på deres Globale Platform, der åbnede i januar 2010 i København. Det betød, at samarbejdet var koncentreret om enkelte fælles aktiviteter herunder bl.a. opstarten af Globale Skolepartnerskaber. Fra efteråret har MS igen deltaget aktivt i udviklingen og har blandt andet stået for et intro-kursus til deres undervisningsformer for nye pilotlærere, skolebaserede kurser for pilotlærere med fokus på interkulturelle kompetencer, samt en række meget vellykkede skolebaserede camps for elev- følgegrupperne.

Samarbejde med Operation Dagsværk: Samarbejdet med Operation Dagsværk har været meget frugtbart i perioden. Elever og lærere fra Globale Gymnasier har været sparringspartnere på udviklingen af årets undervisningsmateriale, og ODs følgegruppe for Globale Gymnasier har spillet en vigtig rolle for ODs sekretariat. To studerende fra Ods elevfølgegruppe har været praktikanter på Globale Gymnasier i efteråret 2010 og haft ansvaret for den indledende udvikling af virksomhedsområdet.

Samarbejde med skoler i udlandet: Globale Gymnasier har opbygget skolepartnerskaber i Asien, Afrika, Mellemøsten og USA. Når det har været muligt, har de inkluderet lærerbesøg på skolerne i Danmark og partnerlandet, samt fælles kompetenceudvikling. Der har således været lærere på besøg fra Egypten, Indien og Kenya. Endvidere har en del af pilotklasserne under Globale Gymnasier været på studieture med partnerskolebesøg til Kina, Egypten og USA. I foråret 2011 har gymnasierne indledt opstart af partnerskaber i Libanon og Jordan.

Oversigt over samtlige partnerskaber med internationale skoler i Asien, USA, Mellemøsten og Afrika:

1. Langkær Gymnasium og HF: Gateway School, Chennai, Indien Pan American International High School, New York, USA Manarat El Maadi Language Schools, Cairo, Egypten Raffles

International Schools, Singapore

2. Svendborg Gymnasium: Gateway the Complete School, Chennai, Indien ACIC, Cairo, Egypten The International High School at Lafayette, New York, USA Huwing Middle School, Beijing, Kina
3. Rosborg Gymnasium og HF: The Velammal International School, Chennai, Indien ACIC, Cairo, Egypten The Flushing International High School, New York, USA Leap Schools, Cape Town, Sydafrika
4. Københavns åbne Gymnasium: The Hindu Senior Secondary School, Chennai, Indien Naperville Central High School, Chicago, USA Nefertari International School, Cairo, Egypten International High School @ Prospect Heights, New York, USA
5. Grenaa Gymnasium: Nairobi Academy, Nairobi, Kenya
6. Helsingør Gymnasium: Uthiru Girls High School, Nairobi, Kenya
7. Ikast-Brande Gymnasium: Braeside High School, Nairobi, Kenya
8. Aarhus Tech: Sukaina Bint Al-Hussein Secondary School, Amman, Jordan

Samarbejde med virksomheder: Globale Gymnasier opstartede i foråret 2010 projektsamarbejder med danske virksomheder i udlandet gennem Dansk Industri. I efteråret har projektet udviklet en guide til opstart af virksomhedspartnerskaber til støtte for lærere, samt afholdt kompetenceudviklingskursus med udviklingsmidler og sparring fra Fonden for Entreprenørskab. Projektet har endvidere udviklet en model for Going Global Cup, der giver lærere og elever mulighed for at videndele deres projekter, herunder bedømmelseskriterier, der kan støtte kvalificeringen af virksomhedspartnerskaber i undervisningen. Fonden for Entreprenørskab har taget guiden til sig og ladet sig inspirere af Globale Gymnasiers kursus og udbyder kurset til alle gymnasier fra næste skoleår.

Andre samarbejder: Siden opstarten har Globale Gymnasier indgået tætte samarbejder med eksisterende aktører. Eksempler fra 2010-2011 er

Womex: Globale Gymnasier har i efteråret indledt et samarbejde med Womex, som Svendborg Gymnasium, Københavns åbne Gymnasium og Aarhus Tech pt. Udvikler hen over foråret – bla. med besøg af afrikanske hiphoppere.

Crossing Borders: Grenaa Gymnasium afholdt FN-dag om flygtninge i samarbejde med elever fra Crossing Borders og Københavns åbne Gymnasium har ved flere lejligheder samarbejdet med dem.

Blood in the Mobile: Dokumentarfilmen om mobiltelefoner, coltan og Congo er blevet eller vil blive vist på alle involverede gymnasierne med besøg af instruktøren.

Arken: Københavns åbne Gymnasium har samarbejdet med Arken om forårets udstillinger.

Kompetenceudviklingskurser

Globale Gymnasier har afholdt en række fælles kurser for lærere fra alle de involverede gymnasier i løbet af efteråret 2010 i samarbejde med en række forskellige parter:

- Intro-kursus v. Mellemfolkeligt Samvirke (september, 25 lærere)
- Kursus for dansklærere: Danskfaget i et globalt perspektiv (September, 40 lærere)
Skolepartnerskabskursus m. partnerlærere v. Globale Skolepartnerskaber (oktober, ca. 15 GG-lærere)
- Kursus på Institut for Naturfagenes Didaktik for Cairo-partnerskaber (oktober, 8 GG-lærere)
- Kursus i virksomhedspartnerskaber (december, 14 GG-lærere)
- 3 webworkshop-dage v. den amerikanske dialogorganisation Soliya om nye medier og interkulturel dialog for 4 danske og 4 egyptiske lærere

Der været skolebaserede lærerworkshops på tre af gymnasierne:

- Kommunikation og interkulturel undervisning v. MS (3 stk, november)
- Nye medier – en basis-introduktion (2 stk, december)

Undervisningsforløb: Lærere i pilotklasserne har i perioden udviklet en række undervisningsforløb i tilknytning til skolepartnerskaber, virksomhedspartnerskaber og andre samarbejdspartnere, samt forløb, der på anden vis integrerer den globale dimension. Københavns åbne Gymnasium UVMs pionerpris 2010 og FN-dagens pris for to af deres forløb udviklet under Danida-bevillingen (Trafficking plus Ressourcer).

Fyraftenskonference under overskriften Global perspectives in the teaching: Globale Gymnasier og Globale skolepartnerskaber afholdt i fællesskab fyraftenskonference om erfaringer fra undervisningen, der inkluderer den globale dimension. Lærere fra Globale Gymnasier og deres partnerskoler videndelte konkrete undervisningseksempler, flere af dem udviklet i samarbejde med partnerskolerne i udlandet. Derudover satte konferencen fokus på strategier i forhold til at have den globale dimension som skoleudviklingsstrategi.

Advisory Board: Globale Gymnasier har nedsat Advisory Board for Globale Gymnasier og afholdt første møde i marts.

Opbygning af netværk i undervisningssektoren: Der er siden opstarten af Globale Gymnasier i

2008 løbende blevet afholdt møder og været dialog med interessenter i undervisningsmiljøet. Senest er gymnasierne indenfor netværket optaget i Medborgernet.dk, der sætter fokus på dannelse til medborgerskab.

Fire nye skoler optaget i Globale Gymnasier og fire på vej: Globale Gymnasier udvidede med fire nye gymnasier fra skoleåret 2010:

- Ikast-Brande Gymnasium og HF
- Grenaa Gymnasium og HF
- Helsingør Gymnasium og HF
- Aarhus Tech Fra efteråret 2011 udvider Globale Gymnasier med yderligere fire gymnasier.

De nye gymnasier er:

- Ørestad Gymnasium
- Mariagerfjord Gymnasium
- Struer Gymnasium
- Kalundborg Gymnasium

Bilag 3: Udveksling mellem Pakistan og Danmark

Materialet som jeg har indsamlet i forbindelse med udvekslingen består af:

- Optagelse produceret og uploaded af Atteqa til youtube om hendes syn på udvekslingerne
- Optagelse produceret og uploaded af Atteqa til youtube om pakistanske elevers forestillinger om hvordan danske elever ser på Pakistan
- Blogs for Langkær, Rosborg og Karachi herunder billeder, film, musik og tekst produceret og/eller delt af elever fra begge lande: <http://globallangkaer.blogspot.com/> og <http://karachiaarhus.blogspot.com/> og <http://vejle-karachi.blogspot.com/> - fotos består primært i en introduktion til by og skole
- Fotos fra skype-session mellem skole i Karachi og Langkær og Rosborg
- Uddrag af essays om kulturforståelse (Global Culture) udvalgt af klassens lærer, Bente Buus, Langkær og sendt til mig
- Mails vedr. planlægning og generelle udvekslinger mellem Atteqa og de danske lærere, som jeg er cc på. De er indimellem fællesmails (Bente og Pernille) indimellem en til en mails
- En transkribering af en videndeling over ooVoo om brug af nye medier mellem deltagerne på et kursus jeg stod for sammen med en kollega: Med samfundet som klasseværelse
- Forløbs- og materialeoversigter

I det følgende beskriver Bente selv det forløb, hun har kørt med sin klasse. Vedhæftet er desuden hendes studieplan til lectio:

Globale Gymnasier – 1.z (2008-09)/2.z (2009-10) i Karachi, Pakistan.

Marts 2009 havde den globale klasse 1.z (nu 2.z) en videokonference over Skype med en klasse på en privatskole i Karachi, Pakistan, og deres to lærere Atteqa Malik (grafisk kunstner) og Leena Ahmed. De to klasser vil udveksle tanker, billeder og små videofilm over temaet "Scenes and Sounds of My City", og de mødtes virtuelt ved endnu to Skype konferencer i løbet af foråret 2009.

Formålet med den virtuelle udveksling var dialog med henblik på at kunne mødes på tværs af forskelle og kulturer for dermed at arbejde med gensidig forståelse samt at nedbryde fordomme.

Eleverne på Langkær Gymnasium og eleverne i Karachi producerede forskelligt materiale, som blev publiceret på en blog inden de virtuelle Skype seancer, og dialogen tog udgangspunkt i det materiale, men der dukkede også mange andre spontane spørgsmål op undervejs.

<http://globallangkaer.blogspot.com/> og <http://karachiaarhus.blogspot.com/>

I forlængelse af udvekslingen har 2.z, som klassen hedder i skoleåret 2009-2010, arbejdet videre med emnet i undervisningen. I engelsktimerne har de læst og diskuteret tekster omkring The British Empire i Indien frem til uafhængigheden i 1947 – og dermed også Pakistans selvstændighed.

Klassen læste og arbejdede bl.a. med følgende tekster og film/tv-udsendelser:

"Leve friheden" – Dage der ændrede verden DR2 5/10-2006

Notes on India Today fra India – Land of Contrasts (antologi)

Gandhi af Francis Wylie – Land of Contrasts (antologi)

Ud fra denne artikel lavede klassen "creative interviews" med Gandhi omkring forskellige episoder i hans liv

Gandhi – Richard Attenboroughs film (til og med Saltmarchen)

Ruyard Kipling: The White Man's Burden

George Orwell: Shooting an Elephant

Salman Rushdie: Good Advice Is Rarer Than Rubies (novelle)

Q & A (prologen) af Vikas Swarup (romanen bag Slumdog Millionaire)

Slumdog Millionaire (filmen)

I samfundsfag har Indien/Pakistan være på som delemne under temaet International Politik, ligesom det har været det i historie i temaet Imperialisme

Efterfølgende har der været en øget interesse og opmærksomhed blandt eleverne omkring Pakistan og det der sker aktuelt i Pakistan. Det har betydet noget for eleverne, at de har kunnet sætte ansigt på og har haft dialog med mennesker fra Pakistan

Bente Buus

Februar 2010

Forløb

Hold:	2008/09: 1z EN																																																												
Titel:	Project Aarhus-Karachi																																																												
Periode(r):	18-03-2009 - 29-04-2009																																																												
Estimat:																																																													
Note:	Virtual exchange with a school in Karachi, Pakistan, as part of project "Globale Gymnasier". The project evolved around the theme "Scenes and sounds of my city" and the students presented their contributions of pictures, sounds and movies for one another at 3 Skype Sessions. Danish contributions: http://globallangkaer.blogspot.com/ Karachi contributions: http://karachiaarhus.blogspot.com/																																																												
Særlige fokuspunkter:	Faglige <ul style="list-style-type: none">• Lytte• Søge information• Skrive• Diskutere• Projektarbejde• Formidling• Selvrefleksion• Kommunikative færdigheder• Ansvarlighed• Kreativitet• Samarbejdsevne• Åbenhed og omgængelighed IT <ul style="list-style-type: none">• Internet																																																												
Arbejdsformer:																																																													
Skriftligt arbejde:	<table><tr><th>Titel</th><th>Afleveringsdato</th></tr><tr><td>Test - 1. delprøve</td><td>22-04-2009</td></tr><tr><td>06 Stor opgave 2 - Global culture (se descr in fc)</td><td>28-04-2009</td></tr></table>	Titel	Afleveringsdato	Test - 1. delprøve	22-04-2009	06 Stor opgave 2 - Global culture (se descr in fc)	28-04-2009																																																						
Titel	Afleveringsdato																																																												
Test - 1. delprøve	22-04-2009																																																												
06 Stor opgave 2 - Global culture (se descr in fc)	28-04-2009																																																												
Aktiviteter:	<table><tr><th>Dato</th><th>Uge</th><th>Lektion / Anden aktivitet</th><th>Note</th><th>Lektier</th></tr><tr><td>18-03-2009</td><td>12</td><td>1z EN;BB;08</td><td>Medbring jeres mindmap om "Århus og omegn"</td><td></td></tr><tr><td>24-03-2009</td><td>13</td><td>1z EN;BB;08</td><td>1. kontakt med Karachi via Skype</td><td></td></tr><tr><td>24-03-2009</td><td>13</td><td>1z EN;BB;08</td><td></td><td></td></tr><tr><td>25-03-2009</td><td>13</td><td>1z EN;BB;23</td><td>Vi fortsætter projekt Karachi</td><td></td></tr><tr><td>31-03-2009</td><td>14</td><td>1z EN;BB;08</td><td>Arb. jeres Karachi projekter færdige. Skype-session nr. 2 m. Karachi (udsat til 14. april) - husk at sende mig min. 1 ting pr. gruppe til mig mandag.</td><td></td></tr><tr><td>31-03-2009</td><td>14</td><td>1z EN;BB;08</td><td></td><td></td></tr><tr><td>14-04-2009</td><td>16</td><td>1z EN;BB;08</td><td>Kaper besøg</td><td></td></tr><tr><td>14-04-2009</td><td>16</td><td>1z EN;BB;08</td><td></td><td></td></tr><tr><td>21-04-2009</td><td>17</td><td>1z EN;BB;08</td><td>Skype med Karachi Atteqa skriver: Hope it goes ok tomorrow lots of power shortage I'll keep my finger crossed. Vi ses med de globale briller på i morgen.</td><td></td></tr><tr><td>28-04-2009</td><td>18</td><td>1z EN;BB;08</td><td>Lektie: Stone Cold s. 64-68 (i Texting) + sidste Skype session m. Karachi i 3. time og almindelig time i 4. time</td><td>Tekst Robert Swindels, Stone Cold (7,5ns) (Texting p. 64-68), 64-68, Egebjerg, Ehrenreich og Frølund: Texting - 1st Year Fiction - Systime 2005 - short story (kernestof)</td></tr><tr><td>28-04-2009</td><td>18</td><td>1z EN;BB;08</td><td></td><td></td></tr></table>	Dato	Uge	Lektion / Anden aktivitet	Note	Lektier	18-03-2009	12	1z EN;BB;08	Medbring jeres mindmap om "Århus og omegn"		24-03-2009	13	1z EN;BB;08	1. kontakt med Karachi via Skype		24-03-2009	13	1z EN;BB;08			25-03-2009	13	1z EN;BB;23	Vi fortsætter projekt Karachi		31-03-2009	14	1z EN;BB;08	Arb. jeres Karachi projekter færdige. Skype-session nr. 2 m. Karachi (udsat til 14. april) - husk at sende mig min. 1 ting pr. gruppe til mig mandag.		31-03-2009	14	1z EN;BB;08			14-04-2009	16	1z EN;BB;08	Kaper besøg		14-04-2009	16	1z EN;BB;08			21-04-2009	17	1z EN;BB;08	Skype med Karachi Atteqa skriver: Hope it goes ok tomorrow lots of power shortage I'll keep my finger crossed. Vi ses med de globale briller på i morgen.		28-04-2009	18	1z EN;BB;08	Lektie: Stone Cold s. 64-68 (i Texting) + sidste Skype session m. Karachi i 3. time og almindelig time i 4. time	Tekst Robert Swindels, Stone Cold (7,5ns) (Texting p. 64-68), 64-68, Egebjerg, Ehrenreich og Frølund: Texting - 1st Year Fiction - Systime 2005 - short story (kernestof)	28-04-2009	18	1z EN;BB;08		
Dato	Uge	Lektion / Anden aktivitet	Note	Lektier																																																									
18-03-2009	12	1z EN;BB;08	Medbring jeres mindmap om "Århus og omegn"																																																										
24-03-2009	13	1z EN;BB;08	1. kontakt med Karachi via Skype																																																										
24-03-2009	13	1z EN;BB;08																																																											
25-03-2009	13	1z EN;BB;23	Vi fortsætter projekt Karachi																																																										
31-03-2009	14	1z EN;BB;08	Arb. jeres Karachi projekter færdige. Skype-session nr. 2 m. Karachi (udsat til 14. april) - husk at sende mig min. 1 ting pr. gruppe til mig mandag.																																																										
31-03-2009	14	1z EN;BB;08																																																											
14-04-2009	16	1z EN;BB;08	Kaper besøg																																																										
14-04-2009	16	1z EN;BB;08																																																											
21-04-2009	17	1z EN;BB;08	Skype med Karachi Atteqa skriver: Hope it goes ok tomorrow lots of power shortage I'll keep my finger crossed. Vi ses med de globale briller på i morgen.																																																										
28-04-2009	18	1z EN;BB;08	Lektie: Stone Cold s. 64-68 (i Texting) + sidste Skype session m. Karachi i 3. time og almindelig time i 4. time	Tekst Robert Swindels, Stone Cold (7,5ns) (Texting p. 64-68), 64-68, Egebjerg, Ehrenreich og Frølund: Texting - 1st Year Fiction - Systime 2005 - short story (kernestof)																																																									
28-04-2009	18	1z EN;BB;08																																																											
Oprettet:	07/06-2009 af BB - Bente Buus																																																												
Sidst ændret:	22/08-2010 af BB - Bente Buus																																																												

Udskrevet fra Lectio: 22-08-2010 18:57

about:blank

22-08-2010

Bilag 4: Samarbejde med Womex – Aarhus Tech

Materialet dokumenterer et forløbssamarbejde med Womex, hvor eleverne i en design-klasse arbejder med at lave plakater og billetter til en koncert i Århus. De får sparring på plakaterne fra rapperne fra Vestafrika over skype i løbet af processen og besøg af dem på skolen, da de er i Danmark. Her hører eleverne dem rappe og får også sparring fra dem på den mobile scene, som de har designet i forløbet. Desuden er de med til koncerten samme aften. Den plakat læreren udvælger (den viste) opreklamerer også koncerten rundt om i byen. Det følgende materiale har klassens lærer dokumenteret og sendt.

Case: Womex – Aarhus Tech

Object: foto Key: den virkelige verden

I samarbejde med Womex, Music from Around, de danske rappere Veteran Cosmic Rockers (VCR) og en gruppe vestafrikanske rappere har klassen arbejdet med to projekter i forbindelse med en turné i Danmark. Eleverne har designet plakaten til koncerten i Århus og kommet med et forslag til en mobil scene. Eleverne har fået midtvejsfeedback på plakater af de vestafrikanske rappere over skype, ligesom det i sidste ende også var rapperne selv, der valgte vinderplakaten sammen med klassens lærer (også over skype). Til slut besøgte rapperne eleverne i en time og gav feedback på de endelige arbejder inden de om aftenen spillede for dem på et lokalt spillested.

Lærerkoordinatoren for projektet, Marie, fortæller at det har været givende for eleverne. De har følt de blev taget seriøst og har selv taget projektet seriøst ved at "levere til den virkelige verden". Hun noterer endvidere at det også har været spændende at samarbejde med andre for hende selv og ser det som et udviklingssamarbejde.

På fotoet ser man eleverne skype med rapperen Matador omkring den plakat, som vinder. Han giver dem feedback online som midtvejskritik. Den virkelige verden består her af rappernes tilstedeværelse (virtuelt såvel som fysisk) og koncerten. Klasseværelset kobles via skype til Vestafrika og senere via arbejdet med plakaten til koncerten.





En mobil pavillion til sommerkoncerter



Veteran Cosmic Rockers feat. Vestafrika er et hip hop band. De spiller koncerter på forskellige faste spillesteder i Danmark. I sommerhalvåret foregår mange musikarrangementer udendørs. Denne opgave går ud på at give dit bud på en mobil pavillion til udendørs koncerter i sommerhalvåret. Med mobil pavillion menes, en der kan samles og stilles op på eksempelvis et bytorv eller en strand under en musikfestival, og som efter endt koncert skilles ad, pakkes ned og opbevares til senere brug.

Pavillionen skal bestå af en tagoverdækning, en bagvæg og et fast gulv. Gulvet skal være hævet minimum 170 cm over jorden. I pavillionens udtryk skal indgå referencer til både Vestafrika: Mauritien, Guinea Bissau, Senegal og Danmark.

Til inspiration og som en særlig treatment for dette skoleår byder skolen på koncert med Veteran Cosmic Rockers d.27.04. på Musikkafeen i Mølgade.

2R har fået til opgave at levere koncertplakat, flyers og billetter til koncerten. En af de visualiseringer, I laver af jeres løsningsforslag vil blive givet videre til Veteran Cosmic Rockers.



Projektets varighed og aflevering

Projektets varighed

- 30.03 Designhistorie • Opgaveintro • Bearbejdning af opgave
- 06.04 Designhistorie • Projektbeskrivelse afleveres • Bearbejdning af opgave
- 27.04. Bearbejdning af opgave • Præsentation af foreløbig ide • Feed back fra VCR
Koncert med Veteran Cosmic Rockers på Musikkafeen kl. 20.00
- 02.05 Designhistorie • Bearbejdning af opgave
- 03.05 Bearbejdning af opgave
- 04.05 Bearbejdning af opgave
- 06.05 Projektet præsenteres på klassen
Fremlæggelsen varer 15 minutter
- 11.05 Virtuel tid som gør det ud for koncertarrangementet
Varighed i alt 30 timer

Aflevering

Projektet præsenteres fra fælles pc - Hav et USB-stik klar
Fremlæggelsen må vare 15 minutter

Projektbeskrivelse:
Research, problemformulering, kravspecifikation, moodboard, hovedide, tidsplan
Skitseproces
Plan/snit 1:20
Samlingsdetalje 1:1
Model 1:20
1-2 Stemningsillustrationer af pavillionen og dens omgivelser/ en af dem afleveres i PDF-format til AMBL ved slutningen af dagen.

Ved præsentationen skal du gøre rede for

Research, problemformulering, kravspecifikation, moodboard, hovedide

Dine overvejelser i løbet af skitseprocessen
Hvad ligger til grund for dine til- og fravalg undervejs i arbejdet

Overvej følgende når du udvikler pavillionen

Hvordan fungerer løsningen i en kontekst
Hvordan fungerer pavillionen, når den er i brug
Hvordan samles/skilles pavillionen ad
Hvilke materialer består pavillionen af
Hvordan skal den opbevares, når den ikke er i brug

Inspiration

www.verdensmusikbanken.dk
www.musicfromaround.dk
www.allanwexlerstudio.com
www.panamarenko.net
www.arcspace.com/khave/catalog/index.html / www.arcspace.com/khave/catalog/index.html
www.globalegymnasier.dk

Inspiration



Inspiration



Veteran Cosmic Rocker featuring Vestafrika



27. og 29. april kl. 20⁰⁰
musikcaféen, mejlgade 53

WOMEX
THE WORLD MUSIC EXPO

music from... around

**AARHUS
TECH**
MUSIKCAFÉEN [REAL]

KUNSTRÅDET
Danish Arts Council

**RAP
AWARDS**

Bilag 5: Trafficking

Materialet er indsamlet og dokumenteret af lærerne. Forløbet var et af tre forløb, som Globale Gymnasier udviklede i relation til FNs 2015 målene i foråret 2009. Forløbet vandt Undervisningsministeriets Pionerpris i 2010.

1ys forløb om trafficking

Københavns åbne Gymnasium februar-april 2010

Tværfagligt forløb i da, sa og en

Varighed: 4-6 uger

Efter vinterferien startede 1y på et forløb om trafficking. Vi, læreren, havde bestemt at forløbet skulle have en global problemstilling, at der skulle indgå en innovativ proces i forløbet (idegenerering) og at de skulle afslutte forløbet med formidling af et selvvalgt produkt for en målgruppe, der lå uden for skolen.

Forløbet faldt derfor i disse 4 faser:



I den første fase havde vi bestemt, at eleverne skulle have en "vidensplatform". Herfra skulle de kunne vælge, hvilke problemstillinger indenfor emnet, de ville gå videre med i den resterende tid, hvor de skulle arbejde selvstændigt i grupper.

Vi lagde vægten på det juridiske aspekt, kvindesynet, menneskerettigheder og den politiske holdning til problemet i Danmark. I denne periode havde klassen besøg af Københavns Politis særlige afdeling for prostitution og besøgte Yildiz Agdogan fra Socialdemokratiet, der beskæftiger sig med trafficking i sit politiske arbejde på Christiansborg.

I den anden fase gennemgik eleverne en idegenereringsfase, hvor de valgte et produkt de gerne ville afslutte forløbet med og en problemstilling at arbejde videre med. Kravet var, at målgruppen skulle findes uden for skolen. Vi ønskede, at eleverne fik ejerskab i det videre forløb, at de selv opsøgte den

relevante viden, de ville formidle til målgruppen. I idegenereringen skulle eleverne finde gode ideer til at engagerer deres målgruppe, fastholde dem samt til hvilken handling produktet skulle indeholde.

Den tredje fase har været den længste, da eleverne her arbejdede i grupper med at indhente viden og planlægge deres produkt og formidlingen af denne. Her har læreren fungeret som coach og ikke som fageksperter, da eleverne helt selv har styret deres egen proces.

Den fjerde fase: Nogle har været på folkeskoler for at undervise 8.-klasser (og er blevet inviteret tilbage for at undervise flere klasser), de har lavet foldere med oplysende og debatskabende teskter på både dansk og engelsk, de har lavet en wikipedia-artikel og den 21/4 afholdt klassen en samles event på Amager Torv, hvor de som happening bortauktionerede kvinder, uddelte foldere, samlede underskrifter mod trafficking og (med dejlig kage som lokkemiddel) informerede forbipasserende om fænomenet. Til klassens event var Yildiz Agdogan inviteret, og hun deltog en del af tiden.

Elevernes udbytte

Eleverne har fået en nuanceret forståelse for emnet trafficking og for nogles vedkommende har det endda rykket meget ved deres opfattelse af køn, prostitution og global social ulighed.

Forløbet har både været kaotisk og sjovt, periodevis givet anledning til frustration hos elever og lærere og det har været uvant for både elever og lærer at skulle forholde sig til undervisningen og hinanden på nye måder. Men overordnet set kan vi, lærerne, se at eleverne har fået nye kompetencer, som vi ikke har kunnet gøre os forhåbninger om at lære dem i de 3 fag, hvis de stod alene.

Nogle har selv kontaktet politikere, nogle har været ansvarlige for at søge polititilladelse til deres event i København, de to grupper, der har været ude på folkeskoler og undervise, har selv skaffet kontakterne og selv afviklet undervisningen. De har med andre ord udvist en høj grad af selvstændighed og taget ejerskab for forløbet, hvilket vi mener skyldes, at de fra fase 2 selv har måttet vælge det, de mente var mest meningsfyldt. Til eventen den 21. april kunne lærerne derfor blot dukke op og se eleverne gå i clinch med offentligheden.

Bilag 6: Blood in the Mobile

Forløbet var det andet af tre forløb, som Globale Gymnasier udviklede i 2009. Beskrivelsen er min:

En udviklingsgruppe på tre lærere og 8 elever (gymnasiets følgegruppe) sætter sig i foråret 2009 ned for at identificere, hvordan man kan opbygge forløb, der med afsæt i FNs globale 2015 Mål sætter fokus på udviklingslande. I udviklingsworkshoppen bygger de videre på de på en Future Camp af eleverne udviklede tilgange: indlevelse, handling og kommunikation, samt på tre temaer lanceret af en lærer i gruppen: konflikter, menneskerettigheder og udviklingspolitik (det ændrer sig til kampen om ressourcer). En af lærerne faciliterer et fremtidsværksted – et redskab han har lært på en workshop, som jeg har afholdt sammen med en kollega under overskriften Med samfundet som klasseværelse.

To lærere bliver tovholdere på at udvikle forløbet vedr. ressourcer hen over efteråret 2009. Det kommer til at ske i samarbejde med folkene bag dokumentarfilmen Blood in the Mobile og forløbet stykkes sammen om ressource-adgang i Congo, mobil-telefonen skaber forbindelse mellem problemerne i Congo og elevernes hverdag og handlingsdimensionen planlægges i samarbejde med Blood in the Mobile. Oprindeligt var ideen at integrere klassen i produktionen af filmen og produktionsholdets forsøg på at opbygge en tilhørende virtuel platform og opmærksomhed om udvindingen af coltan i Congo. Forløbet udfoldes i en 2.g-klasse i samfundsfag, dansk og historie.

Forløbet defineres som et "lab" på et møde d. 21.12.09. "Vi kunne gå efter et forløb, der allerede går i gang januar-februar fx med henblik på at deltage, mens optagelserne stadig kører. Bliver det for tight kan vi hoppe på i marts-april-maj. Forslaget er at vi tænker forløbet som et lab. I forhold til KG gerne kombineret med innovationsfabrikken, så vi fx afprøver det at stille en ramme og en række problemstillinger op, hvor eleverne selv bidrager til at bygge forløbets indhold op." (fra mit referat af mødet).

Blood in the mobile folkene fortæller, at de har følgende ressourcer som vi kan integrere i undervisningen:

Facebook-site (1600 venner)

Youtube-kanal

Site

Adgang til:

- videooptagelser (til egen redigering)
- stills
- research materiale (Blood in the Mobile kan sammensætte kompendium, primært engelsk men også artikler til Information på dansk)

Projektet Blood in the Mobile adresserer den illegale mineindustri i det østlige Congo, der fortsat er en af årsagerne til såvel som med til at finansiere verdens blodigste konflikt i nyere tid. Metallerne, der udvindes i Congos miner, indgår som centrale komponenter i mobiltelefonindustrien.

Forløbet satte følgende komponenter i spil:

- FNs udviklingsmål for 2015
- økonomiske interesseområder og ressourcer
- Nord-Syd relationer i et globalt felt
- Congos historie
- Sociale medier og kampagne

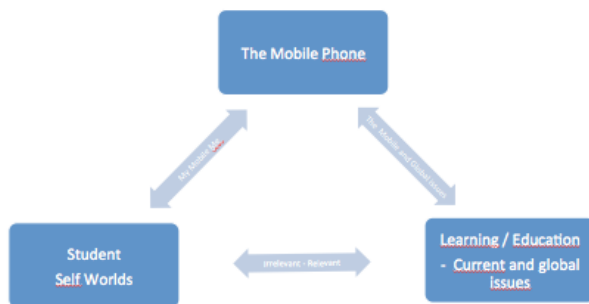
Forløbet munder ud en kampagne, som eleverne står for at folde ud på Gammel Torv. Derudover inviteres de til premieren på Blood in the Mobile og deltager aktivt med spørgsmål til panelet. Til slut arrangerer de en visning af filmen og besøg af instruktøren Frank Poulsen på deres gymnasium. Her fortæller de også om at lære gennem det de kalder kampagne-orienteret undervisning.

Materialet som jeg har indsamlet består af:

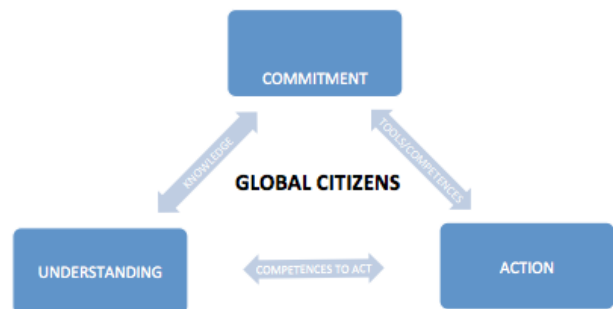
- Oplæg til og referater fra udviklingsworkshops og -møder
- Forløbsbeskrivelse
- Lærerens oplæg om forløbet for en større gruppe danske og udenlandske gymnasier
- Lydoptagelse af elevernes præsentation fra futurecamp
- Fotos fra elevernes kampagne

En af lærerne beskriver det som del af en række processer, der kombineres:

Self Worlds and Learning - The Pedagogic and Didactic Challenge



Linking Self Worlds, Global Issues and Learning The 1. Aim of Global High Schools



Linking Self Worlds, Global Issues and Learning The 2. Innovative Aim of Global High Schools



Bilag 7: Naturvidenskabeligt Grundforløb – Bæredygtig Energi

Case: 1x vedvarende energi Object: forløbsplan Key: sammenhænge

En fysik-lærer på Langkær Gymnasium er drivende kraft i udviklingen af et overordnet tema omkring global energi og bæredygtighed med afsæt i FNs 2015 Mål, som gruppen af NV-lærere fra de fire gymnasier beslutter at udvikle på et møde i december 2008. Gruppen mødes igen i 2009 og udvikler i skoleteams oplæg undervisningsforløb og sparrer med hinanden, med fagkonsulenten fra UVM og med en gruppe elever fra Svendborg Gymnasium.

Lærerne peger på at temaet fungerer, fordi den kompleksitet, som man generelt referer til i forbindelse med globalisering, ikke er tilstede i den rammesætning. Tværtimod bliver det mere enkelt, når man arbejder med globale forståelser. Så slipper man for de lukkede systemer, man kunstigt etablerer for at fastholde muligheden for at lave målinger i begrænsede systemer som fx når man taler om Danmarks energiforbrug.

Det at placere NV indenfor en samfundsmæssig kontekst i relation til 2015 målene melder lærerne giver en god kontekst for forståelsen og interessen hos eleverne uden at det naturvidenskabelige niveau falder. Herudover kobler lærerne generelt forløbene til nye medier og bruger både blogs, video og googles forskellige platforme til at videndele og formidle. Endvidere har flere af dem på dette tidspunkt påbegyndt et samarbejde med lærere fra Cairo, som de mødes med første gang i efteråret 2009. Det er blandt andet det der er baggrunden for at læreren på Langkær Gymnasium også involverer klassens engelsk-lærer og vælger en videopræsentation på engelsk og beder eleverne uploade til youtube. Han tænker her, at han kan opbygge materiale til udvekslingen med de egyptiske elever og lærere.

Forløbet kommer til at se sådan ud:

Jorden forsynet med vedvarende energi på en bæredygtig måde.

I NV2010 fik 1x, Langkær følgende opgave i fysik tværfagligt og engelsk:

I skal

- *finde en løsning på Jorden samlede nuværende humane energiforbrug. Løsningen skal være bæredygtig. Løsningen skal undgå udledning af CO₂*
- *udregne hvor mange enheder, der skal produceres, og løsningen skal markeres på et kort fra Google Earth.*

- *præsenteres løsningen på video (max 5 minutter), som skal uploades til YouTube. Tekst og tale på videoen skal være på engelsk*
- *fremlægge løsningen for klassen på max 10 min. Der skal være fokus på de regnetekniske detaljer.*

Her er links til nogle af videoerne:

<http://www.youtube.com/watch?v=0pUwcaAQggc>

<http://www.youtube.com/watch?v=WqiaOP15wk8>

<http://www.youtube.com/watch?v=ETEFpnr8bqU>



Forløbet skal opfylde det der i lærerplanerne er beskrevet således:

Eleverne skal ifølge bekendtgørelsen om NV-forløbet kunne:

- gennemføre praktiske undersøgelser og iagttagelser, såvel i laboratoriet som i naturen, bl.a. med henblik på at opstille og vurdere enkle hypoteser*
- anvende modeller, som kvalitativt og kvantitativt beskriver enkle sammenhænge i naturen, og kunne se modellernes muligheder og begrænsninger*
- formidle et naturvidenskabeligt emne med korrekt anvendelse af faglige begreber*
- perspektivere de naturvidenskabelige fags bidrag til teknologisk og samfundsmæssig udvikling gennem eksempler.*

Resumé:

Gymnasiet i det globale

- Perspektiver på demokrati, viden og dannelse i gymnasiet

I 2006 formulerer den danske regering i sin Globaliseringsstrategi målsætningen om, at 95 pct. af alle unge skal have en ungdomsuddannelse i 2015. Året inden træder Gymnasiereformen i kraft og året efter indfører strukturreformen gymnasiernes selveje. Strategier og reformer markerer, at gymnasiets funktioner og processer er under forandring, og at nogle af de centrale omdrejningspunkter for forandringerne er gymnasiets elevsammensætning, tværfaglige toning og nye organisationsstrukturer (Hjort, 2008, Murning, 2013, Pedersen & Ryberg, 2012). Det er en alt andet end entydig udvikling, og afhandlingen fokuserer på, hvordan gymnasiet i lyset af disse nyudviklinger kan begrebsliggøre og organisere de dilemmaer, der opstår, og de muligheder, der skabes.

I afhandlingens første del **INDLEDNING** tager jeg i kapitel **I. Uddannelse og demokrati - om det globale som mulighed** afsæt i John Deweys forståelse af demokrati som livsform med henblik på at identificere, hvordan uddannelse som demokratisk rum konstrueres i det globale, og hvordan de dilemmaer og muligheder, der opstår i mødet mellem uddannelse og demokrati, redefineres i det. Jeg foreslår at forstå gymnasiets aktuelle forandringsprocesser som del af en global fortolkningshorisont, der er ved at tage form ("the as-yet-unfigured horizon of contemporary cultural production", Wilson & Dissanayake, 1996). Selvom det markerer, hvordan feltet er defineret ved de ubestemmeligheder, som de nye transaktioner producerer, argumenterer jeg for, at de ikke behøver at blive fastholdt i det kriseprog, som medier og andre offentlighedssfærer stiller til rådighed, men *også* kan forstås som det, sociologen Saskia Sassen kalder "bits of a new reality in the making" (Sassen, 2009a:36).

For at følge de processer henter forskningsprojektet inspiration fra George E. Marcus' og en multi-sited, eksperimentel etnografi. Jeg beskriver i afhandlingens anden del **METODISKE OG TEORETISKE OVERVEJELSER** de overvejelser, der ligger til grund herfor i afhandlingen kapitel **II. Forskning som komposition – metodologiske overvejelser**. I kapitel **III. "Reimagining the encounter" - opbygningen af en multi-sited og eksperimentel etnografi** udfolder jeg, hvordan tilgangen trækker på aktionsforskningens felt- og forandringsteori, associationssociologiens interobjektive forbindelser og et medieæstetisk bidrag. Endelig identificerer jeg i forlængelse heraf i kapitel **IV. Det globale som en ny horisont for kulturel produktion – en begrebsafklaring** hvilket begreb om globalisering, afhandlingen involverer. I kapitel **V. Afhandlingens empiriske afsæt: Projekt Globale Gymnasier** gennemgår jeg afhandlingens empiriske materiale. Det udgøres af et praksis-ledet, interventionsbaseret forskningsprojekt, hvor jeg fra 2009-2012 deltager i opstarten og udviklingen af projektet Globale Gymnasier, et samarbejde mellem gymnasier og organisationer, der

sigter mod at understøtte elevernes evne til at navigere og deltage i globale problemstillinger og processer. Projektet er i 2013 et samarbejde mellem 12 gymnasier fra alle fem danske regioner.

Afhandlingens analyser falder i to dele. I den første, som udgør afhandlingen tredje del **GYMNASIET SOM SAMMENHÆNG**, kortlægger jeg i kapitel **VI. "A matter of indifference" - gymnasiet som sort boks**, hvordan det globale udfordrer centrale træk ved de funktionsmåder og organiserende logikker, der konstituerer gymnasiets dominerende grænseregime op gennem det 19. og 20. århundrede (Sassen, 2008). Jeg skriver forandringerne frem gennem to diakrone konstellationsanalyser. Den ene analyse, kapitel **VII. Stabiliseringer i en dansk uddannelsesudvikling**, aflæser samlingen af uddannelse til en fra omverdenen adskilt enhed gennem et begreb om uddannelse som en kæde af led. Den anden analyse, kapitel **VIII. Globalisering som konkurrence** aflæser de forstyrrelser af uddannelsessamlingens dominerende grænseregime, som regeringens Globaliseringsstrategi (2006) er del af.

I afhandlingens anden analysedel, som udgør afhandlingens fjerde del **NYE GRÆNSEDRAGNINGER I GYMNASIET**, beskriver jeg i kapitel **IX. Grænsefeltet som mellemrum**, hvordan de nye transaktioner kodes igennem det globale og lokales gensidige forbindelser, decentraliserede adgang og simultanitet. Det gør jeg indledende gennem et udsnit af uddannelsesreformer verden over. Dernæst gennem et eksempel på, hvordan de nye tendenser kommer til syne i to omfattende reformer af det danske gymnasium i 00'erne: gymnasireformen i 2005 og strukturreformen i 2007. Hensigten er ikke at beskrive udtømmende, hvad der sker i reformprocesserne, men at lokalisere *hvor* vi kan iagttage, *hvordan* stadig informelle transaktioner mellem enheder finder sted. I kapitel **X. Indbrud, porøsiteter og opløsninger – processer af ubestemmelighed i gymnasiet som sammenhæng** fokuserer jeg i de tre cases fra interventionsprojektet på det, Sassen kalder "more elusive emergent conditions" (Sassen, 2006:6) i form af nye typer praksis og forestillinger, der viser sig indlejret i lokale kontekster på "sub-national scaling". Jeg har udvalgt tre case-fragmenter fra interventionsprojektets empiri, som jeg gennem en synkron konstellationsanalyse fremskriver med henblik på at aflæse, hvordan partnerskaber, teknologi og nye tilgange til undervisningen skaber transaktioner mellem aktører, som ikke tidligere har været i kontakt (Latour, 1986). Jeg viser i case-analyserne, hvordan grænserne mellem gymnasium og omverden bliver porøse og gymnasiets organisationsmønstre (skema, klasseværelse, faglighed) er under forhandling (Sassen, 2008).

I afhandlingens femte del **KONKLUSION** foreslår jeg i kapitel **XI. Viden, dannelse og demokrati med Globale Gymnasier som case** på baggrund af afhandlingens analyser, at reaktualisere viden, dannelse og demokrati i gymnasiet gennem det globale/teknologiske perspektiv. Jeg argumenterer gennem Deweys demokratibårne erfaringsbegreb (Dewey, 1916) for, at dette perspektiv åbner for at forstå det globale som mulighedsrum hinsides både re-aktualiseringerne af en

national uddannelse (som en afbødning af det globale) og fremskrivninger af uddannelse som humankapital (som en tilpasning til det globale).

Abstract:

Upper Secondary Education and the Global

- Perspectives on democracy, knowledge and education in *Global High Schools*

In 2006 the Danish government launched its national Globalisation Strategy. One of the goals has been by 2015 to ensure that 95 per cent of the Danish youth pass a programme in secondary education. A year before in 2005, the upper secondary school reform was implemented, and a year later, a structural reform introduced institutional ownership to each school. Strategies and reforms indicate that the capabilities and processes in upper secondary schools are being transformed and that some of the main elements of that transformation concern the composition of students, cross-disciplinary developments and new organizational structures (Hjort, 2008, Murning, 2013, Pedersen & Ryberg, 2012). The implications of this development are rather complicated, and thus, this dissertation focuses on how the upper secondary schools despite all the changes can conceptualize and organize the dilemmas that appear as well as the openings that are created.

The first part of the dissertation, **INTRODUCTION** in chapter *I. Education and democracy – the global as possibility*, builds on John Dewey's understanding of democracy as a way of life. The aim is to identify how education as a democratic space can be constructed in the global, and how it redefines the dilemmas and openings appearing in the encounter between education and democracy. It is suggested that it is possible to understand the transformational processes of upper secondary schools as part of "the as-yet-unfigured horizon of contemporary cultural production" (Wilson & Dissanayake, 1996). It is also argued that even though the field is defined by the indeterminacy produced by the new transactions, it is not necessary to install it in the current language of crisis used by the media and public spheres. The indeterminacy can also through the sociologist Saskia Sassen be understood as "bits of a new reality in the making" (Sassen, 2009).

In order to be able to follow the processes of transformation, the research has been inspired by George E. Marcus and a multi-sited, experimental ethnography. The second part of the dissertation, **METHODOLOGICAL AND THEORETICAL REFLECTIONS**, describes the considerations behind this approach in chapter *II. Research as composition – methodological reflections*. In chapter *III. Reimagining the encounter" – constructing a multi-sited and experimental ethnography*, it is substantiated how the approach is inspired by the field and change theory of action research, by the inter-objective connections of sociological association, and by media aesthetic contributions. Finally, following these research approaches, chapter *IV. The global as a new horizon for cultural production – conceptual clarifications* identifies the globalization concept that the dissertation draws on. In chapter *V. The empirical impetus: Project Global High Schools* the empirical material is

described, being the basis for the analytical work in the dissertation. It is represented by a practice-led, intervention-based research project, started in 2009-2012 and developed into the project Global High Schools. It is a partnership between upper secondary schools and non-governmental organisations with the aim to support students' ability to navigate and participate in global issues. Today the project is a partnership between 12 upper secondary schools from the five Danish regions.

The analysis of the dissertation falls into two parts. The first part of the analysis is the third part of the dissertation, **UPPER SECONDARY SCHOOL AS ASSEMBLAGE**. In chapter **VI. "A matter of indifference" – upper secondary school as a black box**, it is mapped how the global challenges important aspects of the constituting capabilities and organising logics in the dominating border regime that has constituted upper secondary schools during the 19th and the 20th century (Sassen, 2008). The transformations are unfolded through two analyses of diachronic constellations. The first proposes in chapter **VII. Stabilisations of a Danish educational development** to read the unification of education through a concept of parts in a chain. In chapter **VIII. Globalisation as competition**, a second one unfolds the disruptions in the dominating border regime of education produced by the dynamics influencing the governmental Globalisation Strategy (2006).

In the second part of the analysis, which forms the fourth part of the dissertation, **NEW BORDERINGS IN UPPER SECONDARY SCHOOLS**, chapter **IX. The bordering zone as an in between** describes how new transactions are coded through mutual local-global connections, decentralized access and simultaneity. Initially through a review a broad range of educational reforms worldwide. Next, exemplified by the new tendencies emerging in two reforms in the Danish upper secondary school in the first decade of 2000: The upper secondary reform in 2005 and the structural reform in 2007. The intention is not to analyse extensively what is happening in the reform processes, but to localize *where* we can observe *how* still informal transactions between unities are taking place. In the three cases from the interventions developed in chapter **X. Intrusions, porosity and dissolves – processes of indeterminacy in upper secondary as assemblage**, "more elusive emergent conditions" are focused on (Sassen, 2006:6) in terms of the new types of practices and imaginings as part of local contexts at a "sub-national scaling". Three case-fragments are being analysed through a synchronic constellation with the aim to unfold how partnerships, technology and new approaches to education create transactions between active agents who haven't been in touch (Latour, 1986). In the case analysis, it is shown how the borders between upper secondary school and the surrounding world become porous and how the organisational patterns (scheme, class room, curriculum) are negotiated (Sassen, 2008).

In the final fifth part of the dissertation, **CONCLUSION**, it is suggested in chapter **XI. Knowledge, education and democracy in Global High Schools** that knowledge, education and democracy in upper secondary school are re-actualized through a global/technological perspective. By

way of Dewey's conceptual unification of democracy and experience (Dewey, 1916), it is argued that this perspective opens a way to understanding the global as a space of possibilities beyond both the re-actualizations of a national education (as a mitigation of the global) and the understanding of education as human capital (as an adaption to the global).